

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

**Campus Prof. Alberto Carvalho**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)**

**Unidade de Itabaiana**

Elizabeth Dias de Souza Cintra

**Leitura literária: uma proposta de trabalho envolvendo o direito da criança  
e do adolescente**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jeane de Cássia  
Nascimento Santos

**Itabaiana, SE**

**2015**

**ELIZABETH DIAS DE SOUZA CINTRA**

**Leitura literária: uma proposta de trabalho envolvendo o direito da criança  
e do adolescente**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jeane de Cássia do Nascimento Santos.

**Itabaiana, SE**

**2015**

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a Deus, a quem recorri nas horas de desânimo e pedi forças para prosseguir vencendo as etapas do curso e chegar à realização do que antes era apenas um sonho e hoje se torna uma realidade, ser MESTRA.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu filho lindo, pelo sorriso, pelas brincadeiras, pelo afeto e carinho; tão puros e verdadeiros, pelos momentos de FELICIDADE;

A minha querida mãe, pelas palavras incentivadoras, pelas orações para que tudo desse certo e conseguisse êxito em tudo que fizesse;

A minha irmã caçula, por ter ministrado algumas aulas para que fosse possível eu estudar;

Ao Governo Federal, pela oportunidade da formação continuada através do Proletras como também pelo incentivo à pesquisa por meio da bolsa de estudos;

A todos os meus companheiros Proletras, pelas experiências e pelos conhecimentos compartilhados, pela amizade desinteressada, pelos momentos felizes;

A todos os mestres, pelas mentes brilhantes e conhecimento proporcionado;

A minha orientadora Jeane, pela compreensão, pela calma e sabedoria com que conduziu suas orientações;

Aos alunos do 9º ano do Colégio Estadual “Nações Unidas”, pela maneira receptiva e entusiasmada ao participar das atividades em sala.

Às direções das escolas onde trabalho, sob as pessoas de Jivanildes e Ericarla, pela compreensão;

Ao professor Jáckson, pelas trocas de ideias e colaboração na revisão do trabalho.

A minha amiga de infância, Valéria, não só pelas conversas animadoras mas também pela arte do caderno pedagógico.

**De modo particular**, ao meu esposo, JOEL CINTRA, pela paciência, pela dedicação, pelas palavras de conforto e encorajamento. Sem o seu apoio incondicional, tudo seria muito mais difícil. A você, companheiro, presente em todas as minhas jornadas, dedico mais esta vitória.

## RESUMO

Refletir sobre as práticas didático-metodológicas de leitura literária vivenciadas em sala de aula no Ensino Fundamental faz-se cada vez mais profícuo e urgente. Pensando nisso, este trabalho propõe a análise das representações literárias em textos literários infantojuvenis dos direitos de crianças e adolescentes na tentativa de desenvolver atividades do gosto literário. Esse recorte é relevante, porquanto possibilita a discussão de realidades sociais diferentes para o leitor em formação. Com esse intuito, pretende-se que crianças e adolescentes ampliem seu horizonte de expectativas no que concerne aos seus direitos, questionando ainda situações de maus-tratos, exploração do trabalho infantil, abuso sexual entre outras violações, além de perceberem as tensões sociais representadas nos textos literários. Esta preocupação é pertinente, pois a escola deve ser vista como espaço de proteção e discussão para o que é o desrespeito à criança e suas consequências. Para isso, sugere-se no campo metodológico uma prática de leitura pautada no modelo cultural de Gomes (2012) e no método recepcional de Bordini e Aguiar (1988). A busca por um ensino de literatura calcado no letramento literário também é uma preocupação dessa empreitada, assim foram produzidas oficinas de leitura literária, na pretensão de desenvolver estratégias de ensino mais significativas e atraentes aos nossos leitores em formação. Para a consecução dessas oficinas, trabalhamos com os textos literários “Ciranda, cirandinha”, de Arriete Vilela (2003) e “Por um pé de feijão”, de Antônio Torres (2002). Após a feitura e a aplicabilidade de atividades diversificadas, culminou-se com a confecção de um caderno pedagógico direcionado ao professor, com a finalidade de propagar a nossa proposta de trabalho. Como aparato teórico, foram utilizadas concepções sobre ensino de literatura, leitura e leitura literária ancoradas nos postulados de Cosson (2011), Candido (2011), Dória (2008), Viegas (2012), Werneck (2010), Eco (2004), Leffa (1996), Magnani (2001), Silva (2009), Lajolo e Zilberman (2007) entre outros; ademais os estudos sobre violência contra crianças e adolescentes respaldados em Vicente Faleiros e Eva Faleiros (2007), Philippe Ariès (2014), Moura (2013), Passetti (2013) e conforme as concepções e orientações a respeito dos direitos do público infantojuvenil estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

**Palavras-chave:** leitura literária; letramento literário; método recepcional; modelo cultural; direito da criança e do adolescente.

## ABSTRACT

Reflecting on the didactic and methodological practices of literary reading experienced in classroom at elementary school is becoming ever more profitable and urgent. Thinking about it, this work proposes the analysis of literary representations in juvenile infants literary texts of children and adolescents rights as an attempt to develop activities of literary taste. This cut is relevant, because it enables the discussion of different social realities to the reader in training. To that purpose, it is intended that children and adolescents expand their horizon of expectations regarding their rights, yet challenging situations of abuse, exploitation of child labor, sexual abuse and other violations, and realize social tensions represented in literary texts. This concern is relevant because the school should be seen as a protection space for discussion and what is disrespect for the child and its consequences. For this, it is suggested in the methodological field a practice of reading the Gomes (2012) guided cultural model and the Bordini and Aguiar (1988) recepcional method. The search for a trampled teaching of literature in literary literacy is also a concern in this endeavor, and literary reading workshops were produced, on the pretense of developing more meaningful teaching strategies and attractive to our readers in training. To achieve these workshops, we have worked with literary texts: "Ciranda, cirandinha" by Arriete Vilela (2003) and "Por um pé de feijão," by Antonio Torres (2002). After the making and applicability of diverse activities, it culminated with the making of an educational notebook directed to the teacher, in order to spread our work proposal. As theoretical apparatus were used conceptions of literature teaching, reading and literary reading anchored in the postulates of Cosson (2011), Candido (2011), Dória (2008), Viegas (2012), Werneck (2010), Eco (2004), Leffa (1996), Magnani (2001), Silva (2009), Lajolo and Zilberman (2007) among others; in addition the study on violence against children and adolescents supported in Vicente Faleiros and Eva Faleiros (2007), Philippe Ariès (2014), Moura (2013), Passetti (2013) and as the concepts and guidelines regarding juvenile infants public rights established by the Statute of Children and Adolescents (1990).

**Keywords:** literary reading; literary literacy development; recepcional method; cultural model; child and adolescent rights.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I- CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>11</b>
1.1 O lugar da criança e do adolescente na sociedade .....	11
1.2 Breve histórico de formação da literatura infantil .....	23
1.3 Formação do leitor (literário): como vencer esse desafio?.....	27
1.4 Ensino de literatura na perspectiva do letramento literário .....	31
<b>CAPÍTULO II- CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>37</b>
2.1 Procedimentos metodológicos .....	37
2.2 Aspectos gerais da pesquisa .....	41
2.3 Proposta de intervenção pedagógica .....	44
<b>CAPÍTULO III- ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>81</b>
ANEXO 1- Conto “Ciranda, cirandinha”, de Arriete Vilela .....	82
ANEXO 2- Conto “Por um pé de feijão”, de Antônio Torres .....	84
ANEXO 3- Tabela de tipificação da violência contra crianças e adolescentes em Aquidabã .....	86
ANEXO 4- Caderno Pedagógico .....	87

## INTRODUÇÃO

*“O verbo ler não suporta o imperativo, tal como os verbos sonhar e amar. Não é possível ser obedecido quando se ordena a alguém: Ame! Sonhe! Ou Leia! Por isso, para que se consiga conquistar alguém para que nos ame ou para que leia, é preciso seduzir esse alguém. É preciso fasciná-lo para a leitura”.*

(Daniel Pennac)

Programas voltados ao incentivo do professor para desenvolver pesquisas, a partir de suas inquietações e experiências em sala de aula, muito têm a contribuir para a melhoria das práticas didático-metodológicas do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. A formação continuada, ensejada ao docente a exemplo do Profletras, propicia aos educadores a oportunidade de vislumbrar outras formas de ensinar e de aprender. Então, lapidar e até mesmo inovar os procedimentos de ensino é imprescindível para quem busca proporcionar aos discentes uma aprendizagem significativa e atraente, primando antes de tudo por sua qualidade.

O ensino da literatura para jovens do ensino fundamental é um grande desafio para a educação básica no Brasil. Nossos adolescentes não se sentem capazes de interpretar os sentidos do texto literário por desconhecerem as particularidades artísticas do imaginário ficcional. Pensando em superar tais dificuldades, propomos a análise das representações dos direitos de crianças e adolescentes em textos literários infantojuvenis na tentativa de produzir atividades de desenvolvimento do gosto literário. Esse recorte é relevante para que as diferentes realidades sociais possam ser debatidas por esse leitor em formação. Com esse intuito, pretendemos discutir algumas estratégias de ensino de literatura e fazer uma reflexão sobre a representação de crianças vulneráveis.

Esta preocupação é pertinente, pois a escola deve ser vista como um espaço de proteção de crianças e adolescentes e não pode se omitir diante dos maus-tratos, do abuso sexual, da exploração do trabalho infantil, entre outras violações que acometem crianças e adolescentes todos os dias. Nesse espaço, podemos abrir o debate para o que é o desrespeito à criança e suas consequências. Acredita-se que a leitura do texto literário, atrelada a uma



crítica social às questões de violência contra o público infanto-juvenil, possa ajudar no combate e enfrentamento a esse problema gritante.

No campo metodológico, este trabalho tem o desafio de unir o método cultural de leitura, de Gomes (2012), como também o método recepcional, de Bordini e Aguiar (1988), na perspectiva de que o leitor possa ser encarado como coautor, uma vez que se concebe vir dele a possibilidade real de interpretação e de constituição do significado dos mais diversos textos. Por meio de esquemas de leitura do texto literário alicerçado nessas teorias, prioriza-se fazer com que crianças e adolescentes explorem os sentidos do texto literário com a intenção de atualizá-lo, ressignificá-lo. Tal prática será possível por meio da comparação entre as representações literárias e as sociais. Com essas reflexões, pretendemos desenvolver a formação de leitores com uma visão crítica sobre esse tema. Para isso, pensamos em divulgar os direitos das crianças e formas de proteção, anunciando os diversos tipos de violação, inclusive os cometidos por familiares.

O comprometimento com uma educação leitora é crucial, numa abordagem de ensino de literatura respaldada no letramento literário, ênfase também dessa empreitada. Assim, foram produzidas oficinas de leitura literária, na presunção de desenvolver estratégias de ensino mais significativas e atraentes aos nossos leitores em formação. Para a consecução dessas oficinas, trabalhamos com os textos literários base: “Ciranda, cirandinha”, de Arriete Vilela (2003), e “Por um pé de feijão”, de Antônio Torres (2002). Após a feitura e a aplicabilidade de atividades diversas, surgiu a necessidade da confecção de um caderno pedagógico direcionado ao professor, com a finalidade de propagar a nossa proposta de trabalho.

Para se pensar na elaboração deste intento, primeiro foi necessário um estudo de como surgiu o Estatuto da Criança e do adolescente. O contato com essa legislação nos mostra que um longo caminho ainda deverá ser percorrido, pois muitas crianças não têm garantidos seus direitos básicos: saúde, educação, moradia, e de diversão. O direito a uma educação de qualidade nos remete ao ensino de literatura. Dessa forma, quando se fala em violação de direitos, há que se mencionar também o direito à literatura, daí recorremos aos estudos de Candido (2011). Outros aspectos teóricos são importantes para a interpretativa do texto literário, como as relações do leitor e sua cultura conforme propõe Carlos Gomes (2012).

Como aparato teórico desta pesquisa, foram utilizadas concepções sobre ensino de literatura, leitura e leitura literária ancoradas nos postulados de Cosson (2011), Dória (2008), Viegas (2012), Werneck (2010), Eco (2004), Leffa (1996), Magnani (2001), Silva (2009),

Lajolo e Zilberman (2007) entre outros; ademais os estudos sobre violência contra crianças e adolescentes respaldados em Vicente Faleiros e Eva Faleiros (2007), Philippe Ariès (2014), Moura (2013), Passetti (2013) e conforme as concepções e orientações a respeito dos direitos do público infantojuvenil estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

De todo esse percurso desencadeou na feitura final deste trabalho escrito, levando em consideração os estágios, a saber: partimos de reflexões acerca do histórico de violência contra a infância e adolescência à intenção de uma proposta de trabalho envolvendo essas questões a partir da leitura do texto literário.

Para tanto, o primeiro capítulo chama a atenção dos leitores a respeito do tratamento empregado pelos adultos às crianças e aos adolescentes ao longo dos tempos, perpassando por ações de negligenciamento, maus-tratos, violências física e psicológica, exploração sexual e do trabalho infantil até o reconhecimento das autoridades de que era necessário desenvolver políticas públicas em defesa da proteção desse grupo. Somando-se ao mencionado, traz uma breve abordagem histórica da formação da literatura infantil, que a priori trouxe em seu cerne o pedagogismo, com princípios moralizantes e educativos, apresentando ainda algumas concepções de leitura, bem como apontamentos sobre as especificidades da leitura literária. Demonstra também a importância do processo de letramento literário para a formação de um leitor crítico, entusiasmado e engajado em seu processo de aprendizagem, explicitando o modelo cultural de leitura e o método recepcional, como possibilidades de trabalho com o texto literário em sala de aula. O segundo capítulo expõe os procedimentos metodológicos e práticos que nortearam a proposta de intervenção e, por fim, o terceiro capítulo trata da análise dos dados à luz dos métodos de leitura que ancoraram o trabalho, culminando com a elaboração de um caderno pedagógico de orientação para o professor.

## CAPÍTULO I- CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

### 1.1 O lugar da criança na sociedade

A história da humanidade deixa-nos um legado nada digno de orgulho no que se concerne ao tratamento dado às crianças e aos adolescentes. Lançar um olhar atento acerca dessa história permite fazermos uma reflexão da necessidade de uma cultura de respeito aos direitos desse grupo.

O retrato dos atos violentos contra meninos e meninas, sejam eles praticados no seio de uma civilização com mentalidade medieval, sejam efetuados por meio de uma sociedade com mentalidade contemporânea, aponta-nos para o desmascaramento de como eram e ainda são “cuidadas” nossas crianças. Isso nos remete à insensibilidade do adulto em respeitar os limites e as particularidades desses sujeitos.

Então, uma cultura de violência contra crianças e adolescentes convertida em maus-tratos, abuso sexual, humilhações, preconceito esteve sempre tão presente no cotidiano da vida do público infantojuvenil e ainda se perdura, sendo que hoje se configura como algo arbitrário à perspectiva de proteção integral<sup>1</sup> adotada no final do século XX por diversas instâncias da sociedade pública e civil.

De Mause (1975 apud FALEIROS; FALEIROS; 2007, p.14) revela-nos de uma maneira bem impactante e assustadora como meninos e meninas sofreram, ao longo da história, violências de toda categoria:

a história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressamos na História, mais reduzido o nível de cuidados com criança, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente.

É necessário ratificar que ações violentas contra crianças e adolescentes não são algo recente, sempre existiram, todavia não eram vistas como desrespeito, porquanto eram naturalizadas. Somente quando esse grupo minoritário começou a ter visibilidade e a constituir-se enquanto sujeitos de direitos, é que a sociedade moderna passou a ter uma visão um pouco mais consciente das vulnerabilidades da infância e da adolescência frente às relações de violência. A partir dessa nova mentalidade, tenta-se converter um longo caminho

---

<sup>1</sup> O art. 3º do ECA afirma que: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

de maus-tratos e abusos contra esse público, em uma cultura de proteção integral desse grupo social.

Quando se menciona que, no decorrer da história, as civilizações desatentaram bem como descumpriram os direitos desse grupo social, essa visão precisa ser relativizada de acordo com classes e grupos sociais e as “maneiras de viver” desses grupos, além da observação do contexto social no qual estavam inseridos.

Isso se deve ao fato de que o descuido e a contravenção ao que hoje se conhece por direitos das crianças e dos adolescentes não eram pensados pelas civilizações antiga e medieval e não havia um documento para assegurar, oficialmente, os direitos desses sujeitos. A família, o Estado e a sociedade não eram evocados a suas responsabilidades para com esse grupo e não havia fiscalização, tão pouco punição aos agressores. Daí dizer que não havia consciência por parte dos adultos de que esse grupo minoritário deveria ser protegido e assegurado de todo e qualquer ato violento.

De acordo com Philippe Ariès (2014), em sua obra *História social da Criança e da família*, até os séculos XVI e XVII não existia ou pouco se havia de consciência sobre os sentimentos da infância. Nesse período, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e por volta dos sete anos de idade eram colocadas juntas aos adultos sem nenhum sentimento diferenciado, como se atesta nesta passagem:

o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (2014, p.99).

Segundo Ariès, o primeiro sentimento da infância surgiu no seio familiar e está vinculado aos mimos, aos elogios e às brincadeiras destinados às crianças pequenas, ou seja, “as paparicações” tão recorrentes ainda hoje. Já um segundo sentimento, ao contrário, proveio de uma fonte externa à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros no século XVI, e de um número maior de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. No século XVIII, encontram-se nas famílias esses dois sentimentos, acrescentado de um novo elemento: a preocupação com a higiene e a saúde física.

A Idade Moderna inaugura-se com mudanças ocorridas nos diversos segmentos da sociedade- formação de Cidades-Estado e de Estados Nacionais; ascensão da burguesia

comercial; reforma religiosa; ampliação da educação- e, a partir desses acontecimentos, os indivíduos buscam um fortalecimento do espaço privado.

A vida em público perdura até o século XVII. De acordo com Philippe Ariès, na Europa, “a civilização medieval havia esquecido a paideia dos antigos, bem como ignorava a educação dos modernos. Este é o fato essencial: ela ainda não tinha a ideia da educação”. Agora, mais que nunca, sabemos da importância do sucesso do sistema educacional para que outros setores da vida em sociedade e até mesmo um país se destaquem e sejam bem sucedidos.

Enquanto nosso mundo vive preocupado com os problemas físicos, morais e sexuais de nossas crianças, esta preocupação não era vivenciada pela civilização medieval pelo simples fato de que para ela não havia problemas. Logo,

assim que era desmamada, ou pouco depois, a criança tornava-se a companheira natural do adulto. As classes de idade do neolítico, a paideia helenística, pressupunham uma diferença e uma passagem entre o mundo das crianças e o dos adultos, uma passagem que era realizada por meio da iniciação ou de uma educação. A civilização medieval não percebeu essa diferença, e, portanto, não possuiu essa noção de passagem (ARIÈS, 2014, p. 194).

Com o Iluminismo, o homem passa a ser, pensar e viver de forma diferente e ampliada de até então, pois, novas ideias surgem e povoam a mente dele nos séculos XVII e XVIII. Em parte dessas ideias encontram-se o liberalismo econômico e político, o predomínio da razão em detrimento à fé cristã, bem como o antropocentrismo que apregoa o avanço da razão e da ciência, sendo o homem o gerenciador de tudo.

Nesse momento, os homens deixam de ter uma vida pública e passam a ser anônimos. A partir de então, começa a ser desenhada e esquadrinhada uma vida para o anonimato, ou seja, espaço para o privado que, anteriormente, não existia como confirma Ariès, “O movimento da vida coletiva arrastava em uma mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade”.

Na fase da escravidão- que se arrastou no Brasil, da primeira metade do século XVI quando os portugueses traziam negros africanos de suas colônias na África para utilizá-los como mão-de-obra escrava nos engenhos de açúcar do Nordeste, até o final do século XIX com a promulgação da Lei Áurea em 1888, assinada pela Princesa Isabel- violência de todas as formas é praticada contra as crianças escravas. Nessa época, a mão-de-obra escrava advinda da África foi bastante explorada, uma vez que a economia brasileira dependia de exportações de produtos naturais - madeira, ouro ou produtos agrícolas. A maneira brutal como os escravos e filhos de escravos eram tratados pode ser ratificada na seguinte passagem:

as crianças cativas, contudo, não ficavam entregues apenas à comiseração de Deus. Forças mui humanas (ou desumanas, a bem da verdade) conduziam seus destinos. Antonil, escrevendo sobre o tormento da cana-de açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário de escravos pais e de escravos filhos. Estes também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim que se criava uma criança escrava (GÓES; FLORENTINO, 2013, p. 184).

As mães das crianças escravas eram alugadas como amas-de-leite, forma encontrada para separá-las de seus filhos. Havia também alto índice de mortalidade infantil. Como a criação de crianças escravas custava caro e o intuito era obter lucro, o descaso e a falta de cuidados com as crianças eram corriqueiros.

Apesar da criação da Lei do Ventre Livre, em 1871, que passou a ser uma esperança das mães de crianças escravas em ver seus filhos livres daquela situação desoladora, essa lei não funcionou de fato da maneira como deveria ser. De acordo com Faleiros; Faleiros (2007, p. 17),

a criança escrava, mesmo depois da Lei do Ventre livre, em 1871, podia ser utilizada pelo senhor desde os 8 até os 21 anos de idade se, mediante indenização de Estado, não fosse libertada. Antes dessa lei, começavam bem cedo a trabalhar ou serviam de brinquedos para os filhos dos senhores.

A Lei do Ventre Livre foi uma tentativa de rever e minimizar o mal ocasionado às crianças escravas, por um regime social injusto, desigual e arbitrário aos direitos humanos tão discutidos, no contexto atual. Assim, como os adultos escravos, as crianças eram consideradas também mercadorias e força bruta para a exploração do trabalho. Quando se diz que serviam de brinquedos às crianças, filhos dos senhores, é lamentável imaginarmos essa situação. O que será que as crianças ricas não faziam com os seus supostos “brinquedos”? Quantas humilhações, constrangimentos e agressões, crianças escravas vivenciaram?

Outro dado estarrecedor é que, no início do século XVIII, para não se deixar abater a moral dominante criou-se a Roda- uma espécie de cilindro giratório colocado na parede externa da Santa Casa, onde se deixava a criança fruto de relações extraconjugais e, dessa forma, quem a abandonou permanecia no anonimato bem como salvava a “honra” das famílias. Atrocidades cometidas contra crianças eram cruéis, como se confirma nessa passagem:

os filhos nascidos fora do casamento, com raras exceções, eram fadados ao abandono. A pobreza também era causa de abandono. As crianças eram deixadas nas portas das casas e, muitas vezes, comidas por ratos e porcos (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 18).

A grande maioria dessas crianças enjeitadas ou expostas era branca ou parda, filhos de brancos ou de brancos e negros. As crianças deixadas na Roda permaneciam na instituição até um ano e meio, quando na maioria das vezes, eram entregues a amas-de-leite alugadas ou a famílias que ganhavam pequenas quantias e usavam as crianças para o trabalho doméstico. Segundo Passetti (2013, p.348), a falta de cuidados devidos às crianças abandonadas nas “Casas de Expostos” chegou a impactar até mesmo ao imperador Pedro I que relatou à Assembleia Constituinte, em 3 de maio de 1823:

a primeira vez que fui à Roda dos Expostos, achei, parece incrível, sete crianças com duas amas; sem berço, sem vestuário. Pedi o mapa e vi que em 13 anos tinham entrado perto de 12 mil e apenas tinham vingado mil, não sabendo a Misericórdia verdadeiramente onde elas se achavam.

Nessas instituições, o índice de mortalidade infantil chegava por volta de 90%. Sobreviver, portanto, era uma tarefa difícil para a maioria das crianças tanto no Império quanto na República. Mudavam-se os métodos de internação, repetidas vezes, fosse dos orfanatos e internatos privados para a tutela do Estado, e depois retornando a particulares, todavia permaneciam inalteradas as condições de reprodução do abandono. A primeira roda foi criada na Bahia, no ano de 1726, e a última só foi extinta nos anos cinquenta do século XX.

Parece-nos que por trás das “boas ações” das instituições oficiais e particulares, havia de forma geral favorecimento aos ricos com a exploração do trabalho infantil. Estas instituições encaminhavam as crianças ao trabalho precoce, transformando-as em futuros subalternos.

Em 1854, havia a intenção de retirar as crianças da rua, de acordo com um decreto imperial do ano supracitado. Contudo, só mais tarde, em 1871, foi criado o asilo dos desvalidos. No final do século XIX, havia trinta asilos de órfãos, sete escolas industriais e de artífices e quatro escolas agrícolas.

Esses asilos expandiram-se e com eles os problemas de saúde coletiva, devido ao aglomerado de crianças e à falta de higiene nessas instituições, como também nas famílias. E, é nesse contexto que os higienistas- em sua maioria, médicos preocupados com a saúde da espécie- sugerem a intervenção no meio ambiente a fim de diminuir a proliferação de doenças. Isso pode ser observado no seguinte relato:

o modelo de atenção à maternidade, implantado na Casa dos Expostos da Santa Casa do Rio de Janeiro, onde uma sala de partos fora criada em 1822, foi questionado pelos higienistas. A principal crítica era à promiscuidade e à falta de condições de higiene, com conotações morais, porque a Casa dos Expostos estaria acobertando os filhos nascidos fora do casamento, o que

para a sociedade era considerado “pecado” (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p.19).

Em substituição à Roda são criadas creches, para que os pais trabalhadores pudessem exercer suas funções. E nesse contexto, um amontoado de crianças sob os cuidados, na maioria das vezes, de poucos funcionários, lançadas em instalações inadequadas a sua proteção integral.

Ao observarmos toda a descrição desse cenário histórico, nota-se que o Estado era omissivo a toda situação de falta de cuidados e proteção às crianças. O discurso e as ditas ações de combate a tal estado não condiziam com os resultados e fatos relatados.

Com o estopim da intensa exploração do trabalho infantojuvenil, no século XX, inicia-se também uma preocupação com essa situação e, por ventura, a necessidade de se desenvolver políticas públicas de proteção integral a esse grupo passa a ser uma realidade. Isso se ratifica no fragmento:

de uma realidade do capitalismo industrial de meados do século XIX, em que as crianças trabalhavam por mais de 16 horas, avançamos, ao final do século XX, para um paradigma de proteção integral (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p.16).

Para Moura (2013), a cidade de São Paulo seria o caso extremo do retrato da exploração do trabalho infantojuvenil no processo de industrialização do passado. Entretanto, isso não significa dizer que em outras cidades brasileiras, a infância e a adolescência não estivessem também permeadas no mundo do trabalho das mais diversas formas.

Inúmeros foram os casos de acidentes de trabalho com crianças e também com adolescentes que tiveram suas vidas ceifadas, em virtude do exercício em funções incompatíveis para a idade, das instalações precárias para o desenvolvimento das tarefas, enfim, pelas condições de trabalho deploráveis. Somam-se ainda, aos acidentes de trabalho ocorridos nas indústrias e oficinas, outros níveis de violência não menos cruéis contra meninos e meninas. Com evidência no seguinte trecho:

merecem destaque, também, os ferimentos resultantes dos maus-tratos que patrões e representantes dos cargos de chefia- como mestres e contramestres- infligiam aos pequenos operários e operárias, no afã de mantê-los “na linha”, situação igualmente reveladora da extrema violência que permeava o cotidiano do trabalho (MOURA, 2013, p.266).

E, assim, a história vai tecendo o cenário de exploração e violência pelo qual foram submetidas crianças e adolescentes bem como o não reconhecimento por parte dos adultos de que esse grupo constitui-se enquanto sujeitos de direitos.



Com relação à “criminalidade de menores”, que já era um problema recorrente, no início do século XX, os juristas, em congressos internacionais da Europa e América Latina, já pensavam em formas alternativas de combate a essa situação. Diversos foram os fatores que contribuíram para esse novo panorama da história social das crianças e dos adolescentes no Brasil, como se configura nas palavras de Passetti:

as pessoas que moravam no subúrbio, depois conhecido como periferia, em casas de aluguel, quartos de cortiços, barracos em favelas ou construções clandestinas passaram a compor a prioridade de atendimento social. Estas pessoas eram vistas trocando regularmente de parceiros, constituindo famílias muito grandes, com filhos desnutridos e sem escolaridade e que cresciam convivendo com a ausência regular do pai ou da mãe. Viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que se avolumam e que impeliam para a criminalidade tornando-se, em pouco tempo, delinquentes (2013, p.348).

Os juristas dessa época já percebiam a necessidade de um tratamento diferenciado ao menor delinquente em relação ao adulto. Com o propósito de “salvar o menor” do mundo da criminalidade, propunham uma nova Justiça para a infância, para corrigir desvios de conduta.

A partir de 1913, a ideia da criação de Tribunais para Menores foi defendida pelo desembargador Ataúlpho de Paiva. Segundo Faleiros & Faleiros, no Código de Menores de 1927 fica estabelecida a distinção entre “abandonados e vadios”. E, portanto, ficava a cargo do Juiz aplicar as sanções de acordo com sua avaliação “da boa ou má índole” dos que eram julgados, com encaminhamentos para sua disciplina.

Após 1902, há um encadeamento de legislação que se concretizará em 1927, no primeiro Código de Menores. Como se observa na descrição de Faleiros & Faleiros (2007, p. 20):

em 1902, o Congresso Nacional discutia a implantação de uma política chamada de “assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes”. Em 1903, foi criada a Escola Correccional 15 de Novembro. Em 1923, foi autorizada a criação do Juizado de Menores, e, em 1924, foram criados os Conselhos de Assistência e Proteção aos Menores e o Abrigo de Menores.

No entanto, no século XX, esse mesmo cenário começa a ser redesenhado e a necessidade de se formular uma resposta a esses problemas ganha forma. Agora, crianças e adolescentes começam a ter seus direitos garantidos por lei. Como se atesta no ECA em seu artigo 3º,

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e

facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade ( 1990, p.19).

Com essas mudanças, todos— sociedades civil e pública— são evocados às responsabilidades de proteção integral desse grupo e advertidos de que qualquer ato violento ou omissão dele contra criança e adolescente acarretará aos agressores punição na forma da lei.

Ao analisarmos toda essa trajetória, percebe-se um avanço no que se refere à concepção da mentalidade das pessoas do mundo moderno de que é preciso salvaguardar as crianças, mas ao mesmo tempo coexistem transgressões a tudo o que está assegurado em lei. Assim, torna-se imprescindível a circulação do ECA e o debate a todo momento sobre todas as formas de violência a que são submetidas crianças e adolescentes, em pleno século XXI.

Há, no Código de 1927, algo novo que até hoje consta nos documentos oficiais de proteção à criança e ao adolescente. Nesse código, fica estabelecido que por meio da vigilância pública sobre infância— vigilância sobre a amamentação, os expostos, os abandonados e os maltratados— podia-se retirar o pátrio poder. A perda do pátrio poder também é mencionada no artigo 24 do ECA (1990, p. 27): “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22”.

O art. 22 menciona a incumbência do dever dos pais em garantir o sustento, a guarda e a educação dos filhos menores, cabendo-lhes também, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

No período entre 1930-1945, em que Getúlio Vargas esteve no poder, foram criadas várias delegacias de menores, para onde eram enviados os meninos encontrados na rua e suspeitos de vício e crime. Ainda em 1941, foi criado um Serviço Nacional de Assistência aos Menores- o SAM, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com o intuito de acabar com a ameaça dos meninos “perigosos e suspeitos”.

Quando o Estado cria órgãos como foi o caso do SAM, pensa-se que essas instituições deveriam se preocupar com a proteção de jovens, acolhê-los para proporcionar-lhes educação, saúde, alimentação enfim necessidades básicas à vida do ser humano. Contudo, o que ocorria não era nada de longe parecido com o mencionado. Nos internatos do SAM, predominava a repressão e o descaso com relação aos internos. Isso pode ser corroborado segundo Faleiros & Faleiros (2007, p. 21) “o SAM, que funcionou até 1964, foi

muito criticado, principalmente pela Igreja Católica, pois violentava, surrava e torturava crianças”.

Nesse contexto, além do SAM, criou-se o DNCr (Departamento Nacional da Criança), que lutou contra as “criadeiras”– mulheres que cuidavam de crianças e que eram consideradas causadoras de doenças pela pobreza e falta de condições de higiene. Dentre as ações do DNCr em favor das crianças, têm-se: o estímulo à fundação de creches, estímulo à amamentação materna e fortalecimento da presença das mães nos cuidados e criação dos filhos.

Durante a atuação do SAM e do DNCr, houve convênio com instituições particulares para o atendimento de crianças e adolescentes. Para isso, a cada criança atendida destinava-se um valor mensal. Essa política social permitiu o crescimento de grande número de obras sociais, entretanto as entidades falseavam o número de crianças atendidas para obter mais lucro, evidenciando-se assim um ato de corrupção.

Ainda sobre a história das internações para crianças e jovens procedentes das classes sociais menos abastadas, deve ser anotada, segundo Passetti (2013), “como parte da história da caridade com os pobres e a intenção de integrá-los à vida normalizada. Mas também deve ser registrada como componente da história contemporânea da crueldade”.

Com a extinção do SAM em 1964, aparece uma nova instituição a Funabem, Fundação do Bem-Estar do Menor, que diferentemente daquele órgão era independente do Ministério da Justiça com propósitos de evitar a internação de menores.

Conforme Faleiros & Faleiros, no paradigma da situação irregular vigente nos Códigos de Menores de 1927 e de 1979, os menores de 18 anos que viessem a cometer atos infracionais ou estivessem em situação de pobreza, ameaça ou risco, eram considerados, respectivamente, “marginais ou marginalizados”, diferentemente das crianças integradas às famílias, que eram consideradas em situação regular.

A Câmara de Deputados, no ano de 1976, resolve criar uma comissão parlamentar de inquérito sobre o assunto e distingue as figuras de criança e de menor ao elaborar seu Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito, destinado a investigar o problema da criança e do menor carentes no Brasil.

No decorrer da história, verifica-se a mudança na nomenclatura dos órgãos que se propõem a ver o problema da criança e do adolescente e apresentar medidas de proteção a esse grupo social, entretanto, o que se observa é mesmo só novos nomes, porque as péssimas instalações e medidas repressivas, bem como maus-tratos persistem na base, na política dessas instituições como se confirma nessa passagem:

a Funabem estabeleceu um sistema de combate à marginalidade, fazendo convênios com entidades privadas, estados e alguns municípios, que em sua maioria visavam possibilitar internações e distribuição de per capita. Essa medida criava mais problemas do que soluções para as crianças, como, por exemplo, o isolamento, os maus-tratos, a submissão e a aprendizagem de condutas contrárias à lei (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 22).

O Código de Menores de 1979 constitui-se em uma revisão do Código de Menores de 27, não rompendo, no entanto, com sua postura assistencialista e de repressão junto à população infantojuvenil. Esses dois códigos eram regidos pela “doutrina da situação irregular”, em que o Estado intervinha na vida de crianças e adolescentes, bem como das famílias que apresentavam problemas de má conduta, em que a pobreza fazia-se presente e também o abandono. Esse grupo social era considerado passivo, recebia medidas repressivas e coercitivas sem se constituírem em sujeitos de direitos.

Em contraposição à doutrina da situação irregular, surge a doutrina da proteção integral da criança. Essa doutrina é fruto do desenvolvimento de concepções e movimentos que colocavam a criança como sujeito de direito. O primeiro passo fora estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, em seguida, por juristas e movimentos sociais brasileiros na década de 1980. As várias mobilizações sociais e de alguns setores do Estado, que inclui setores da própria Funabem, levaram à Assembleia Constituinte de 1987 uma proposta que colocava a criança a salvo de qualquer forma de violência.

Através dessa viagem na história de crianças e adolescentes brasileiros, evidencia-se que desde sempre, esse grupo social não tinha um lugar especial na formulação de políticas públicas sociais que zelassem por sua integridade física e moral, pelo contrário, sempre receberam tratamento desumano— descaso, repressão, abandono, maus-tratos, disciplina rígida, bem como exploração de seu trabalho— eis alguns dos “cuidados” ofertados às nossas crianças.

Somente, no século XX, com a doutrina da proteção integral, é que finalmente formula-se uma resposta a esse panorama injusto e arbitrário, conferindo, enfim, um lugar mais efetivo para crianças e adolescentes nas relações de cidadania.

Para se entender os motivos que levaram ao surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, é necessário refletirmos sobre contexto histórico-social vivenciado pelos brasileiros em 1964, quando ocorrera o golpe militar.

O povo brasileiro viu seus direitos, tanto na esfera política quanto social, serem retirados ao longo da década de 70 e, dessa forma, ao mesmo tempo sentiu a necessidade da luta pela redemocratização do país. Em meio à batalha pela redemocratização, buscavam-se

também novas formas de se conceberem os direitos sociais no Brasil e no bojo dessas discussões estava em pauta a questão das políticas públicas sociais voltadas para a criança e para o adolescente.

Durante o processo Constituinte, duas campanhas tiveram papel relevante para a regulamentação dos artigos 227 e 228 que mais tarde terão seus conteúdos copiados no ECA. Intituladas “Criança e Constituinte” (setembro-86) e “Criança-Prioridade Nacional” (junho-87), essas campanhas foram articuladas por agentes interessados em assegurar os direitos da criança e do adolescente naquele processo.

O artigo 227 da nova Constituição Federal foi de fundamental importância na implementação do ECA (lei federal 8.069/90), que serviu de definição para um novo paradigma com relação ao tratamento dado ao público infantojuvenil, tanto na esfera jurídica, quanto institucional, ao estabelecer limites às ações do Estado, da justiça, da polícia, dos adultos e até mesmo dos pais. As crianças e adolescentes, nesse momento, passam a ser assistidas pela “doutrina de proteção integral” em detrimento da “doutrina da situação irregular” que vigorou até 1990.

As gradativas transformações socioculturais e o reconhecimento por parte da sociedade civil dos direitos das crianças e jovens fizeram surgir, em 13 de julho de 1990, um documento voltado, especialmente, para esse grupo social: o ECA – Estatuto da Criança e do adolescente – que em seu artigo 5º afirma: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (ECA, 1990, p.20).

As instituições sociais, a exemplo da Família, da Igreja e do Estado, deveriam ter a obrigação de proteger, cuidar e amparar as crianças e os adolescentes. Entretanto, muitas vezes são coniventes com as agressões e abusos de autoridade nas relações de poder entre crianças e adultos. Tais relações são injustas e arbitrárias com aqueles e aquelas que devem ser, em qualquer situação, privados de exposição à vulnerabilidade.

Nunca, como no contexto atual, falou-se tanto em direitos humanos. Os indivíduos, nas últimas décadas, pedem uma resposta tanto do Estado como da sociedade a todas as mazelas a que grupos específicos- crianças, pobres, negros, mulheres, homossexuais, índios- foram submetidos sem terem o mínimo para a garantia de uma vida digna e de inclusão.

Muitos sujeitos não têm nem mesmo asseguradas de fato condições essenciais à sobrevivência- alimentação e moradia- mas isso, ao menos hoje, parece nos envergonhar, e quase ninguém considera natural ou predestinação alguém passar fome, ou até mesmo aceitar

viver em situação de pobreza extrema. Parece-nos que os homens estão menos tolerantes com as injustiças sociais e discursam a necessidade de políticas públicas em que se busque uma distribuição equitativa. Segundo Candido (2011, p. 172):

nesse sentido, talvez se possa falar de um progresso no sentimento do próximo, mesmo sem a disposição correspondente de agir em consonância. E aí entra o problema dos que lutam para que isso aconteça, ou seja: entra o problema dos direitos humanos.

Se há pessoas a considerarem que algo é indispensável para si e que também o é para o próximo, tem-se ao menos um primeiro passo na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, visto que, nesse sentido não deve existir sentimento de superioridade, de egoísmo, de se pensar que alguns bens (materiais, culturais etc.) devam ser restritos ou privilégio de alguns poucos, que se consideram “melhores” por alguma distinção de cor, etnia, sexo, classe social, entre outros.

De acordo com Candido, os bens culturais estão no mesmo nível de importância à vida do cidadão que os bens materiais e, por isso, devem também ser um direito assegurado. Todavia, há que se pensar: será que tudo o que consideramos indispensável para nós, também acreditamos ser indispensável ao próximo?; A literatura deve ser considerada uma necessidade e, por conseguinte, um direito de todos?

A esse respeito, Antonio Candido nos remete a uma resposta positiva da condição indispensável da literatura à integridade espiritual do ser humano e, portanto, de sua relação estrita com os direitos humanos.

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (2011, p. 175).

Daí, a possibilidade de um diálogo relevante entre o texto literário e o direito da criança e do adolescente em sala de aula, na pretensão de revisitar outros tempos, modos diferentes da sociedade visualizar as crianças e adolescentes, traçando um paralelo com o contexto atual, na tentativa de desconstruir valores naturalizados em relação a esses sujeitos de direitos, bem como ajudar na denúncia e combate à situação de violação dos direitos que experiencia esse grupo social. Segundo Antonio Candido (2011, p. 186), a literatura apresenta dois ângulos de relação com os direitos humanos:

primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos

liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Por tudo isso, a relevância dos textos literários no debate constante sobre o tema “Violação dos direitos da criança e do adolescente”, em sala de aula, como também a importância da divulgação da existência do Estatuto para os maiores interessados— crianças e adolescentes— a quem o documento se dirige a fim de assegurar seus direitos e punir na forma da lei a quem agir contra os seus princípios ou se omitir em casos de descumprimento do que está assegurado oficialmente. Assim, a literatura pode contribuir para o desmascaramento consciente de todas as formas de restrição de direitos, bem como da negação deles com o propósito de tornarmo-nos mais humanos e sensíveis às questões sociais. No próximo subitem, far-se-á um breve histórico de formação da literatura infantil, apontando-nos suas características primeiras, com princípios moralizantes até se chegar à produção de uma literatura em tom de protesto, de crítica social.

## **1. 2 Breve histórico de formação da literatura infantil**

Atualmente, o público infantojuvenil tem à sua disposição toda uma produção cultural, com jornais, revistas, diversões, textos literários voltados para ele. Mas, nem sempre as coisas foram dessa forma, e a ideia de se fazer um tipo de texto adequado ao adolescente é relativamente nova. No Brasil, o caráter moralista e didático marcou grande parte da literatura endereçada à criança e ao jovem. A ruptura dessa prática domesticadora se deve a Monteiro Lobato.

A história de formação de uma literatura voltada ao público infantil mostra-nos a existência de um longo período em que não havia produções de textos literários voltados a esta faixa etária. Somente, a partir da primeira metade do século XVIII, é que as primeiras obras para esse grupo surgiram. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, apareceram livros reconhecidos como apropriados ao público infantil: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697.

A constituição dessa produção apresentará um caráter dicotômico. Se por um lado, alguns escritores não queriam assinar como sendo suas as obras produzidas a esse grupo, a exemplo de Charles Perrault, a outros advirão mais tarde prestígio comercial, reconhecimento e lugar na história literária. Observa-se, portanto, que a literatura infantil, desde o seu início se esbarra em dificuldades para perpetuar a sua legitimidade como se atesta a seguir:

mas este livro passou por uma situação curiosa que explicita o caráter ambivalente do gênero nos seus inícios. Charles Perrault, então já uma figura importante nos meios intelectuais franceses, atribui a autoria da obra a seu filho mais moço, o adolescente Pierre Darmancourt; e dedica-a ao delfim da França, país que, tendo um rei ainda criança, é governado por um príncipe regente (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p.14).

Logo, Perrault não foi apenas o responsável pela disseminação da literatura infantil, como também conseguiu transformar as obras que até então eram consideradas populares e de circulação oral em uma produção literária que dali em diante seria a principal leitura infantil. No entanto, os escritores franceses não foram os únicos a despojarem do prestígio da produção literária infantil. A disseminação desta ocorreu, concomitantemente, na Inglaterra onde foi mais acentuada a sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social que influíram nas suas características.

Associam-se à Revolução Industrial deflagrada, no século XVIII, tanto o crescimento político e financeiro das cidades, quanto a decadência paulatina do poder rural e do feudalismo remanescentes da Idade Média. A crescente urbanização faz surgir também diferenças sociais. E é, pois, em meio às desigualdades que surgirem uma classe social em ascensão: a burguesia, que já detinha o poder financeiro e agora almejava o poder político.

Para atingir suas metas, os burgueses buscam o apoio das instituições. A primeira destas é a família que sofrerá influência do Estado, o qual incentivará um modo de vida mais doméstico e menos participativo publicamente. Surge, então, um estereótipo de família calcado nos moldes em que cabe ao pai prover o sustento dos demais membros, enquanto que a mãe institui-se a missão de cuidar das crianças.

Entretanto, para legitimar essa conjuntura, tem-se que se voltar o olhar para as crianças. De acordo com Zilberman e Lajolo, (2007) “A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado”.

É, portanto, a partir desse novo paradigma que a criança passa a assumir um novo papel na sociedade, estimulando o aparecimento de produtos industrializados – o brinquedo –



bem como produtos culturais – o livro ou novos ramos das ciências – a psicologia infantil, a pedagogia ou pediatria.

A segunda instituição a ser acionada para ajudar aos burgueses em seu projeto de consolidação do poder político e ideológico foi a escola. Esta que, até o século XVIII, era facultativa ou dispensável, agora passa a ser algo compulsório, e a frequência de meninos e meninas à sala de aula algo natural.

A partir de então, a ida aos bancos escolares torna-se obrigatória com o pretexto de que isso poderia ajudar na formação das crianças ao lado da família, uma vez que esta categoria é vista como desprotegida, frágil e despreparada para enfrentar o mundo.

E, se antes, a escola era frequentada somente pelas crianças burguesas, passa então, através de dispositivos legais, a ser obrigatória também para crianças de todos os segmentos da sociedade, tal medida tem o intuito na verdade de manter o controle da ordem social que o grupo do poder temia perder. Então:

ajuda, assim, a enxugar do mercado um contingente respeitável de operários mirins, ocupantes, nas fábricas, dos lugares dos adultos, isto é, dos desempregados que, na situação de prováveis subversivos ou criminosos, agitavam a ordem social sob o controle dos grupos no poder (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p.17).

Embora a literatura infantil tenha surgido na aristocrática sociedade francesa, foi a Inglaterra que a expandiu. País que, de potência marítima e comercial, salta à industrialização. Portanto, é nesse cenário que a literatura infantil ganha um caráter mercadológico.

No século XVIII, moderniza-se a tipografia e expande-se a produção de livros, propiciando assim a disseminação dos gêneros literários. Se o livro nesse contexto assume condição de mercadoria, faz-se necessário que o público a quem se destina saiba ler. Dessa maneira, a escola passa a ter cada vez mais papéis e importância na sociedade.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p.17).

Assim, a literatura infantil surge em meio às novas exigências de uma sociedade moderna em que o consumo é incentivado e para tanto as crianças precisam agora ser escolarizadas para colaborar com essa conjuntura. Este gênero textual traz em seu bojo muitas das vezes aspectos pedagógicos que tentam endossar valores burgueses como também imitar seus comportamentos, inspira, pois, confiança a esta classe.

No entanto, há que se refletir com relação à qualidade dessas produções, visto que fatores externos como interferências de mercado e também da escola podem torná-las somente mercadológicas.

Esboça-se aos poucos a relevância da literatura infantil e de seu estudo. O interesse que desperta provém de sua natureza desmistificadora, porque, se se dobra a exigências diversas, revela ao mesmo tempo em que medida a propalada autonomia da literatura não passa de um esforço notável por superar condicionamentos externos — de cunho social e caráter mercadológico — que a sujeitam de várias maneiras. E como, ainda assim, alcança uma identidade, atestada pela permanência histórica do gênero e pela predileção de que é objeto pelo leitor criança, mostra que a arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalienável de atuação, embora seja ele limitado por vários fatores (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p.18).

Então, a literatura infantil, mesmo que condicionada por fatores externos, não deixa de ter um espaço próprio e libertário de atuação. Por mais que o homem tente utilizá-la a seus propósitos, ela traz em sua gênese um caráter inalienável.

De acordo com Zilberman e Lajolo, outras características complementam a fisionomia da literatura infantil. A primeira delas é que ela transparece a maneira como o adulto quer que as crianças vejam o mundo ao utilizar dos recursos que lhes são próprios— a imaginação aguçada e os elementos fantásticos o que lhe permite não apenas uma reprodução da realidade, mas um escapismo para um mundo idealizado, melhor. Assim, este fato, atrelado aos anteriormente citados, coloca a literatura infantil na berlinda do escapismo, da doutrinação ou de ambos.

Todavia, por matizar essa aptidão. ou desejar aniquilá-la, ela assegura sua continuidade histórica. Esta, por seu turno, advém ainda de outro fator característico: sua permeabilidade ao interesse do leitor (2007, p.19).

Logo, todo o panorama descrito até aqui ratifica que a literatura infantil serviu como instrumento usual de formação de crianças, por pertencer ao mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola. Ainda para as autoras, da diversidade de obras produzidas no século XVIII, algumas permaneceram, haja vista a nitidez do pacto com as instituições envolvidas com a educação das crianças.

O século XIX começa pela repetição do percurso bem-sucedido: os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, Collodi, James Barrie, entre outros. Seja qual for o estilo de escrita das obras-textos fantásticos, textos sobre jovens audazes, ou sobre o cotidiano das crianças, são eles, os autores da segunda metade do século XIX que confirmam a literatura infantil como parte importante da produção literária da sociedade burguesa e capitalista.

A literatura infantil, em sua gênese, tinha como princípio norteador o pedagogismo. Este aspecto faz desse gênero um elemento educativo com propósito moralizador, embora essa finalidade não esgote sua caracterização. Em seu princípio, aparece com o intuito de responder às exigências da sociedade, ultrapassa, portanto, o setor exclusivamente escolar. As obras eram patrocinadoras de personagens idealizadas, seguidamente policiadas pela ética adulta.

Somente, a partir da primeira metade do século XX é que novas produções começam a surgir no mercado, rompendo aos poucos com as obras conservadoras. Nas novas produções, surge uma literatura infantil em tom de protesto. Temas como: a pobreza, a miséria, as injustiças e a marginalidade permeiam agora as histórias infantis, uma forma de denúncia social.

A maneira como a literatura infantil surge no cenário mundial e, depois, brasileiro, coloca-nos a refletir também sobre seu lugar na escola bem como o tipo de ensino ao qual ela deve estar atrelada. Se a história de sua formação demonstra-nos que as produções aparecem muito mais como o resultado de forças externas— atender aos propósitos de uma sociedade burguesa— cabe a “Nós”, professores trilharmos um novo caminho nas práticas de ensino dessa literatura voltada ao público infantojuvenil.

Segundo Silva (2009, p. 49), “o texto literário bem realizado esconde mais do que mostra, desvendar o que está oculto— ler as entrelinhas— é o desafio maior e também o maior prazer que a leitura pode proporcionar”. Então, a escola deve ser um ambiente democrático, onde crianças e jovens possam ter acesso à leitura literária como também encontrem um contexto didático-metodológico que favoreça o despertar do gosto literário. Propiciar às crianças e aos jovens o contato com a literatura infantojuvenil, através de formas incentivadoras, deve ser uma constante no fazer docente, já que muitas das vezes criança e jovens só têm essa oportunidade no espaço escolar. A partir de agora, pontuar-se-ão algumas reflexões sobre o processo de leitura literária que perpassa a leitura em geral, mas que traz em seu bojo especificidades e, portanto, faz-se necessária uma recepção diferenciada dos textos não literários.

### **1.3 Formação do leitor (literário): como vencer esse desafio?**

Leitores! Um dos maiores desafios da educação básica no Brasil é desenvolver procedimentos metodológicos que possam colaborar para a formação eficiente desses tão

sonhados leitores (literários). E essa formação subjaz a intermediação do professor que deve estar atento e à espreita para conseguir elaborar atividades propícias a esse objetivo.

Quando pensamos na formação de leitores (literários), não podemos deixar de passar pelo crivo da leitura. Embora bastante aproximada da competência de leitura em geral, a leitura literária tem pontos que lhe são peculiares, portanto convém discriminá-los, relacionando-os aos objetivos da educação básica no processo de formação do leitor literário.

Para Simões et al (2012, p. 194), “é no ensino fundamental que se formam leitores, oportunizando interações significativas com o registro escrito da cultura e proporcionando a fruição do texto”. Daí a importância da escola como espaço de promoção de leituras que privilegiam a construção de repertório e propiciam a realização de uma atividade de interação social. Então, a leitura do texto literário pode ser considerada pelo prisma do exercício de liberdade, que se constitui através da linguagem e corresponde a demandas subjetivas, proporcionando, não só satisfação pessoal como também conhecimento de mundo.

Muitos são os estudiosos do campo da leitura— linguístico, psicológico, social etc.—, cada um nos dá uma definição segundo a sua concepção. Contudo, não há um conceito que consiga envolver toda a complexidade que permeia esse processo, antes existem tentativas de se dizer algo a respeito de um seguimento tão íntimo e singular. Por mais que a leitura seja intermediada por estratégias múltiplas, o ato de ler é individual, único, especial e, por que não dizer, original, cada leitor a sua maneira encontrará os seus próprios procedimentos de leitura.

Alguns conceitos de leitura referem-se ao fato de o processo estar ancorado na ideia de extração de sentidos, enquanto que outros na concepção de que ler é atribuir sentidos. Há aí uma bipartição que ora coloca o texto como algo mais importante, ora como sendo o leitor mais importante no quebra-cabeça do processo de leitura. Segundo Leffa (1996), “a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro”. Ainda de acordo com ela, é preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram.

Nessa perspectiva, tem-se o conceito de leitura como um processo interativo, em que o entrelaçamento do leitor com o texto é imprescindível para a construção de sentidos. Nas palavras de Magnani,

de um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia ( produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção) e utilização desses textos ( 2001, p. 49).

Entretanto, a leitura não se restringe somente a elementos linguísticos– textos orais ou escritos. Podem-se fazer leituras também de elementos não linguísticos– expressão facial, corporal, gestos, etc. Não se leem apenas palavras orais ou escritas, mas também tudo o que nos cerca, o mundo feito significado.

Daí dizer que outra forma de leitura é a de mundo, denominada assim por Paulo Freire. Essa leitura é o resultado das experiências e da subjetividade de cada sujeito, precede, pois, a leitura da palavra e a ela deve somar-se. Logo, não se leem apenas os livros, lê-se o mundo, que se revela ao leitor atento sob múltiplas e coloridas linguagens. Assim, Magnani tenta definir a leitura como algo complexo que tem interferências também das histórias de leitura do texto e do leitor bem como os modos de percepção aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo.

Mas a leitura não é um ato isolado de um indivíduo diante do escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo linguístico enquanto o fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social (2001, p.49).

Em meio a tantos conceitos e tipos de leituras, não podemos afirmar que haja aquele mais eficaz, por assim dizer, para a formação de um leitor. Observações, novas tentativas e aplicação de métodos de leitura do texto literário, em sala de aula, devem ser uma constante para o professor que busca uma formação eficiente do leitor. Para Silva (2009) a leitura ideal: “ é a que alia a leitura mecânica à de mundo, numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões”. Então, para se fazer essa leitura, é necessário que o leitor tenha atingido um nível de maturação que não se adquire de imediato, é um processo complexo e cumulativo, ou seja, ter esse patamar de leitura não é um dom, é luta da aprendizagem intermediada pelos vários tipos de leituras e também pelo professor.

Assim, há leituras e leituras. A leitura literária distingue-se da leitura em geral, o que a faz especial e, para tanto, requer estratégias diferenciadas para fazê-la a contento. É como se fôssemos convidados pela obra literária a desvendar mistérios, encontrar tesouros, nos depararmos com o inusitado, a vislumbrar coisas inimagináveis. E, para iniciarmos esse caminho é preciso aguçar nosso lado intuitivo vinculado também à razão, para saborearmos a descoberta do que se esconde sob a superfície das palavras impressas.

Para Silva (2009), “razão e intuição (ou lógica e emoção) são os dois modos de nos aproximarmos da realidade”. Sabemos que a escola privilegia muito mais a apreensão da

realidade através do raciocínio, da lógica, da ciência, da informação precisa. O lado intuitivo, emocional, hipotético é na maioria das vezes adormecido ou quase nunca trabalhado.

Então, de tanto valer-se do pensamento lógico, objetivo no espaço escolar, o aluno aproxima-se do texto literário como se fosse ler uma notícia de jornal. Como já fora mencionado, a leitura do texto literário perpassa a leitura como um todo, no entanto, traz suas especificidades e, portanto, habilidades diferenciadas daquelas que usamos para ler textos não literários.

Em frente a isso, o que se tem observado nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental com relação à leitura literária é algo desastroso, frustrante. Nesse propósito, alunos não conseguem desenvolver o lado intuitivo e acabam querendo apenas encontrar respostas superficiais, explícitas e quando não as encontram, tendem a desistir da leitura e logo dizem ser o texto difícil e acabam desistindo mesmo antes de tentar.

Conforme Silva, “a linguagem literária é sutil: treinar um olhar crítico pela via da ficção é conhecer mais fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós”. Um bom texto literário convida o leitor a fazer uma parceria de colaboração, participar ativamente no jogo instigante dos sentidos plurissignificativos das palavras que o emolduram. Enquanto que a leitura de um texto referencial coloca o leitor em uma posição passiva, recebedor de informações, o texto literário lhe permite assumir um papel de coautor, ou seja, ser protagonista na tessitura de seu significado.

Nessa abordagem, o texto literário deixa lacunas, espaços vazios a serem preenchidos pelos leitores, em outras palavras, a chamada leitura das entrelinhas que para Silva, “poderíamos defini-las como o espaço do não dito, do apenas sugerido— onde se processa o jogo de parceria entre texto e leitor”. Esta ideia também é compartilhada por Umberto Eco quando diz que “O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos”. Então, acontece o que para Leffa seria imprescindível, o encontro entre texto e leitor, para que ocorra a reação do leitor diante do texto, na abordagem da colaboração, da coautoria, buscando o favorecimento do preenchimento das prováveis lacunas existentes no texto.

É sabido que é possível a interpretação da realidade através de duas vias— o lado racional e o lado intuitivo— e permanecer privilegiando uma em detrimento da outra é assinalar para o fracasso do desenvolvimento integral do ser humano. De acordo com Silva, “Conta-se que Einstein teria aconselhado a uma mãe zelosa que, ao invés de comprar enciclopédias ou tratados científicos para seu filho, lhe desse os romances de Júlio Verne,

garantindo-lhe que só a imaginação faz avançar a ciência”. Todavia, no espaço escolar impera, ainda, na maioria das vezes o lado racional, e a leitura de textos literários é feita em sua grande parte atrelada a um propósito instrucional e medida pelos critérios matemáticos de avaliação de disciplinas informativas.

Os textos literários são produtos artísticos, portanto, voltados para o emocional e intuitivo. A sua linguagem toda carregada de metáforas, de sentido conotativo, constitui talvez a sua dificuldade e grandeza, identificar o não dito, ou sugerido via metáfora, reconhecer o sentido plurissignificativo das palavras, é tarefa que mobiliza o leitor, convida-o a estar sempre em estado de alerta, tornando o processo de leitura ativo. Contudo, há muitas falhas no processo de escolarização da literatura na escola. É partindo desse pressuposto que se torna viável o ensino de literatura numa abordagem do letramento literário, já que é um processo didático-metodológico pautado na busca de estratégias diversas e estimulantes para a contribuição do engajamento e da maturação do leitor em formação. Essa pretensão será esboçada no tópico que se segue.

#### **1.4 Ensino de literatura na perspectiva do letramento literário**

O estatuto da criança e do adolescente é mais uma tentativa de assegurar os direitos de alguns grupos denominados de “minorias”, referimo-nos não ao sentido literal da palavra, ou a termos numéricos, mas do ponto de vista social, o que implica a falta de visibilidade e de respeito a esses grupos em suas especificidades, seja a cor do indivíduo, o sexo, a orientação sexual, aparência física, classe social entre outros. Convertem-se em minorias, uma vez que ficam “invisíveis” sob o olhar indiferente dos detentores do poder. O texto literário deve ser analisado não só pelo seu valor estético-artístico como também pelo seu valor estético-cultural, pois possibilita ao leitor atualizá-lo por meio de suas inferências e questionamentos acerca de conceitos preestabelecidos pela sociedade que em sua maioria dão voz e poder a alguns indivíduos, enquanto que a outros silenciam. Nessa perspectiva, acredita-se ser a literatura um campo fértil e favorável às discussões e questionamentos, em sala de aula, desde a fase infantil à adolescência, sobre a história de maus-tratos, preconceito e abuso sexual experienciados todos os dias por meninos e meninas brasileiros, violando o que está assegurado no ART.4º do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

*A priori*, sugerimos aos professores de Língua Portuguesa que trabalhem com os alunos do Ensino Fundamental na perspectiva do modelo cultural de leitura, levando para aula textos literários diversos que enfoquem questões de violação dos direitos da criança e do adolescente. Esse modelo é pautado pela valorização do contexto social:

metodologicamente, defendemos o modelo cultural de leitura como uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual. Tal pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc (GOMES, 2012, p.168).

O modelo cultural de leitura possibilita ao leitor perceber as tensões sociais entre a tradição e a renovação dos valores culturais. Assim, uma leitura do texto literário pautada nas questões culturais e vinculada também a uma leitura de ampliação do horizonte de expectativas pode ser uma maneira plausível de se trabalhar com a formação de um leitor literário crítico numa abordagem para o letramento literário. Nas palavras de Silva e Silveira :

na perspectiva do letramento literário, o foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, através da motivação de quem ensina e de quem aprende. A literatura precisa de um processo de “escolarização”, mas não de forma descaracterizada e negada sua função social. Nesse sentido, o letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura (2013, p. 93).

Quando se prioriza o modelo cultural de leitura no ensino de literatura, não podem ser desvinculados desse processo texto e sociedade. O gosto pela leitura pode ser despertado como uma prática de convite à leitura de diversos textos literários que discutam os direitos das crianças e dos adolescentes, como uma possibilidade de questionamento de atitudes violentas do adulto em relação às crianças. Gomes ressalta ser imprescindível:

portanto, por uma prática cultural de leitura, é importante reconhecer que a identidade padronizada é uma construção e um resultado de um ato de naturalização, que muitas vezes é imposto. Por isso, muitos textos artísticos se opõem a essa naturalização, pois a arte tem como princípio ir além da lógica imposta pelos sentidos hegemônicos dos signos (2014, p. 31).

Nessa direção, é importante que o professor sempre estabeleça um paralelo entre o tipo de violação representada no texto literário e as suas proibições assegurada no ECA. Esse estatuto em seus direitos fundamentais ratifica que nenhuma criança ou adolescente deve sofrer discriminação, tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Com essa premissa, nossa meta é trazer uma reflexão sobre tais violações na sociedade atual.



Acredita-se que os textos literários, com o enfoque sobre maus-tratos, abuso sexual ou preconceitos, podem ser usados para uma forma de reflexão sobre esse tema. Dessa maneira, o silêncio sobre essas questões seria quebrado, pois a literatura, como poderosa construção representativa, penetra a consciência do indivíduo, tanto em nível profundo quanto em nível imediato e possibilita, por exemplo, a discussão dos temas, uma apreensão diferenciada deles, rompendo com as imagens sociais pré-concebidas, estereotipadas ou naturalizadas. Isso é possível porque

tudo leva a concluir que existe na literatura, hoje, um movimento que podemos chamar de Antipreconceito, e que, mesmo sem ter sido planejado, pode adquirir uma importância tão grande quanto o tema Nacionalismo obteve na literatura do passado. Publicam-se mais e mais obras a respeito de minorias específicas. É como se os livros dissessem: é importante conhecer não apenas a si mesmo, mas também o outro. O diferente. E assim como o outro começa a ganhar uma existência mais ampla através do imaginário, ele pode ganhar mais espaço concreto na vida real (DÓRIA, 2008, p. 15-16).

Portanto, a literatura como representação subjacente de ideologia situada em determinado tempo pode ser capaz de fazer um leitor crítico, coautor, ressignificar conceitos, preconceitos, estereótipos, naturalizações preestabelecidos por uma bagagem cultural deturpada, preconceituosa do objeto social que a história nos mostra que sempre conspirou em favor da classe dominante.

Com isso, estamos pensando em usar o texto literário não só para divertir, mas também para ensinar sobre novos modos de ver, viver e pensar o mundo, (cf. DÓRIA, 2008, p. 19). É extremamente importante ressaltar que o professor pode ser um agente em potencial para mediar uma vivência social diferenciada daquela de fora da escola, cujo espaço pode ser usado para vivências inclusivas e democráticas, sem preconceitos, sem exclusões. Nele, a criança deve receber informações e experiências capazes de propiciar reflexões acerca de seu horizonte de expectativas e, assim, construir novos horizontes.

A leitura do texto literário, na abordagem da estética da recepção adaptada aqui no Brasil por Bordini e Aguiar (1988), parte da premissa de que, ao entrar em contato com o texto literário, o leitor pode ratificar seu horizonte de expectativas que seria o encontro esperado com sua maneira de viver e conhecer o mundo, com suas experiências, concepções, ideologias— sua cultura como um todo— ou se deparar com situações que fogem às suas convenções e que, portanto, opõem-se ao seu horizonte de expectativas.

A ampliação, modificação ou até mesmo a inalteração do horizonte de expectativas do leitor pode acontecer a depender da recepção que ele faça do texto. O encontro do texto com o leitor pode contribuir para a ruptura do horizonte inicial do leitor ou até mesmo manter

esse horizonte estático. Para Bordini e Aguiar “Uma obra é perene enquanto consegue continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas”. O professor deve, pois, colocar o aluno em contato com diversos tipos de textos literários, de diversas épocas para que, esse leitor em formação vá construindo a sua memória literária e consiga assim dialogar, estabelecer comparações, relações entre os textos que tanto atendem ao seu horizonte como também os que ocasionam estranheza.

Então, colocar o aluno em contato com textos literários que apresentam outras maneiras de tratar dos temas e formas é dar-lhe a possibilidade de modificação de seus horizontes. Nas palavras de Bordini e Aguiar, “Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra ‘difícil’ pode quebrar”.

A obra difícil a que as autoras fazem menção seria aquela que abala, questiona as convicções do leitor, ocasiona estranhamento por ser algo novo que se distancia das representações do mundo experienciadas pelo leitor. O método recepcional de ensino de literatura pode proporcionar ainda segundo Tinoco:

uma posição de leitura-recepção aberta às novidades e centrada em informações prévias adquiridas ao longo do tempo é a mais indicada. Isso se dá se, sobretudo, o leitor articula devidamente o familiar e o desconhecido, o certo e o duvidoso, a fim de *sair* de uma leitura melhor e mais informado do que nela *entrou* (2010, p.15).

Nesse caso, a leitura do texto literário deve estar em primeiro plano, com a consciência que devemos evitar ir além a simples decodificação dos sinais gráficos. Uma leitura primeira que precede à leitura da palavra como nos aponta Leonor Werneck Santos:

aprender a ler, mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras impressas tenham um significado que vai além do que está escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor (2010, p. 40).

Ainda segundo Santos, é imprescindível ter como meta a formação de leitores, não meros “ledores”. Como se observa, aprender a ler requer do leitor habilidades complexas para que o texto não perca a sua validade, quando não há apreensão e compreensão de ideias. Dessa forma, o leitor não consegue estabelecer uma ligação com o social e também com o concretamente vivido.

É notório que o ensino de literatura depende, decisivamente, da maneira como a leitura dos textos literários é concebida pelo professor, que na maioria das vezes os utilizam para meras interpretações superficiais. Sem nenhum enfoque literário, eles se misturam aos textos não literários como se fossem textos sem nenhum diferencial:

os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa situam o texto literário entre os diferentes Gêneros discursivos a serem lidos na escola. Tendo como referência a LDB 9394/96, os PCNs entendem o estudo da gramática como uma estratégia para a compreensão, a interpretação e a produção e integram a literatura à área de leitura, sem apontar caminho para o letramento literário, dão a impressão de passar de um extremo a outro, ou seja, se havia gêneros e obras dignos de leitura, agora todas as leituras se tornaram equivalentes (VIEGAS, 2012, p.12).

Na obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2011), Rildo Cosson faz uma analogia entre “A fábula do imperador chinês” e os problemas enfrentados no ensino de literatura na educação básica, que passam pela arrogância, indiferença e ignorância. Assim, quando professores, alunos, dirigentes educacionais e a sociedade assumem uma dessas posturas frente ao ensino de literatura, dificulta-se o processo de letramento literário, todavia é possível um combate que vise a uma nova postura frente aos textos literários.

O letramento literário é fundamental e abrangente. Ele não se restringe apenas às habilidades de leitura e escrita voltadas para satisfazer a desenvoltura de mecanismos linguísticos, pois promove, antes de tudo, a construção e reconstrução no modo de os indivíduos verem e viverem o mundo, tornando-os mais humanos. Para Candido,

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (2011, p. 186).

Por isso, por sua função de transcendência para tornar o mundo mais compreensível, a leitura do texto literário pode ser resgatada para ser mantida como um espaço privilegiado nas escolas e, notadamente, na formação dos leitores literários da educação básica. Erroneamente, os textos literários no ensino fundamental são utilizados nas aulas de língua portuguesa pela maioria dos professores sob o pretexto de estratégia de estudo da norma culta padrão, já que se supõe terem sido escritos por pessoas que dominam a norma padrão. Outra técnica que não explora a especificidade do texto literário é o uso do preenchimento de fichas de leitura com perguntas de decifração superficiais que em nada concorrem para uma leitura crítica.

Diante de posturas como as mencionadas, observa-se que a literatura está longe de conseguir seu lugar devido no processo de sua escolarização, isto é, um lugar especial, com um tratamento adequado para a sua importância social. De acordo com Cosson, “para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da

tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI” (2011, p. 20).

Como se vê, a relação entre escola e o texto literário está longe de ser pacífica e reajustada, pois há uma tradição do pré-texto ou da leitura mecânica que não explora as especificidades do texto literário. Entretanto, tais obstáculos educacionais não neutralizarão o poder e o fascínio que a literatura exerce sobre a humanidade. Infelizmente, o cenário observado na maioria das escolas brasileiras, com relação ao ensino de literatura na educação básica, dá-nos um alerta para uma possível falência desse ensino, visto que “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2011, p.23). A partir de tal assertiva, evidencia-se que a literatura está sendo utilizada para outros meandros, e muito pouco para a essência a que se propõe: fazer com que os leitores mergulhem no texto literário de forma prazerosa.

Devemos evitar o uso de leituras teóricas críticas e históricas em detrimento da busca de sentidos de um texto literário, para evitarmos o aumento do repúdio de nossos alunos. O texto literário deve ser nossa meta. O prazer de ler e buscar o sentido das palavras, imagens, e opções estéticas deve anteceder o ato de ler o texto literário. Precisamos mesclar o prazer de ler com o compromisso de uma viagem pelo conhecimento que o texto carrega e que é capaz de humanizar o leitor, como nos ensina Candido (2011).

Dessa forma, pensamos em trazer para nossa prática de leitura o diálogo com os direitos das crianças para motivar nosso leitor a ir além da decodificação e buscar sentidos para sua leitura. Esse processo comparativo fortalece a metodologia de leitura do texto literário que visa também a uma interpretação do contexto social do leitor, visto que precisamos “contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2011, p. 47). Com a abordagem do direito das crianças, torna-se necessário despertar no leitor o reconhecimento e a valorização desse direito que foi e é negado a muitos que sofrem abusos e castigos de seus próprios familiares ou pessoas conhecidas. Portanto, é preciso um olhar atento desse leitor para não só perceber as vozes explícitas no texto como também as que estão subjacentes, silenciadas, esperando por uma oportunidade para se fazerem presentes com todos os seus questionamentos. No próximo capítulo, explanar-se-ão os aspectos metodológicos do trabalho, bem como a proposta de intervenção pedagógica.

## **CAPÍTULO II- CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Neste segundo capítulo, buscamos demonstrar as contextualizações metodológicas, assim como explicitaremos a proposta de intervenção pedagógica concernente à leitura do texto literário sob o viés da formação do leitor crítico, abordando ainda as questões dos direitos das crianças e dos adolescentes para alunos do nono ano diurno de uma escola pública estadual sergipana. Trata-se, pois, de expor de maneira simples e objetiva a abordagem metodológica qualitativa com pesquisa-ação que norteou a produção das sequências de leitura em forma de oficinas, no que diz respeito a lócus, corpus, sujeitos, problema e proposta de intervenção.

Devido à amplitude de se abordar a representatividade da violação dos direitos da criança e do adolescente no texto literário, neste primeiro momento optamos por trabalhar com os temas da infância e do trabalho infantil. Assim, preocupamo-nos em analisar como os alunos do nono ano do ensino fundamental concebem a infância e como veem as questões que perpassam o trabalho infantil, uma vez que já passaram por essa fase e, agora, muitos deles de alguma maneira estão envolvidos no contexto do trabalho infantil.

### **2.1 Procedimentos metodológicos**

Ao ministrar as aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental do Colégio Estadual Nações Unidas, algumas observações me inquietaram, dentre elas: a antipatia, a repulsa e o descaso dos alunos em relação ao processo de leitura em geral e, especialmente, a indiferença com que liam os textos literários. Somando-se a isso, inquietou-me também o fato de que muitos dos alunos estão envolvidos num contexto de trabalho infantil, por isso, deixam de frequentar as aulas, principalmente, às segundas-feiras, dia em que trabalham na feira livre, exercendo funções diversas: carregadores de mercadorias com carrinhos de mão, vendedores de frutas e verduras, entre outros. Então, é desse contexto escolar que surge em mim a necessidade de trabalhar a leitura literária na escola na perspectiva do letramento, como também fazer uma abordagem sobre as questões dos direitos da criança e do adolescente.

Importante mencionar que o livro didático com o qual os alunos estudam a disciplina de Língua Portuguesa; *Português nos dias de hoje*, de Faraco & Moura, não traz um só texto,

literário ou não, que mencione ou abra uma discussão sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, além disso, os textos literários são trabalhados em duas sessões intituladas “Para entender o texto” e as “Palavras no contexto” que em quase nada contribuem para a formação de leitores literários eficientes, nem tampouco despertam o prazer e o gosto pela leitura literária.

Após tais postulados, houve o levantamento bibliográfico referente ao tema “leitura do texto literário e direitos das crianças e dos adolescentes” e explicitação das bases teóricas que ancoraram nosso trabalho.

Vale ressaltar que tal trabalho traz uma abordagem qualitativa e se refere também a uma pesquisa-ação. De acordo com Severino (2007, p.100) “a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real”. Portanto, o pesquisador parte primeiro da observação de fatos e valendo-se da ciência utiliza o método científico para transformar conhecimento prático originado da experiência em conhecimento comprovado cientificamente.

Ainda para Severino “os fatos não se explicam por si sós”, por isso, mais que vê-los é preciso olhá-los com o desejo de problematizá-los, sairmos à investigação de querer saber por que tais fatos acontecem dessa ou daquela maneira, assim a presença do problema é de ordem racional, lógica.

Como já fora mencionado, o presente trabalho é orientado por um enfoque qualitativo e aborda uma pesquisa-ação por ter o propósito de compreender, além de intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento almejado entrelaça-se a um objetivo intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, Severino (2007, p.120) corrobora: “a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”.

Logo, é importante salientar que o pesquisador orientado por uma abordagem qualitativa, segundo Triviños (2006 p.133) “tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência do trabalho científico”. Por isso, acredita-se ser essa abordagem metodológica plausível e adequada ao propósito do programa Profletras que incentiva o professor a trilhar o seu fazer docente pelo caminho da pesquisa, buscando criar suas próprias práticas metodológicas de ensino, não deixando de lado é claro todo o rigor que o trabalho científico requer.

Debruçamo-nos ainda, nos estudos e escolha dos métodos de leitura que pensamos ser mais viáveis aos objetivos pretendidos com a aplicação das oficinas de leitura literária, com a pretensão de desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes e adequadas aos problemas de leitura do texto literário observados em sala de aula. Antes de tudo, o desenvolvimento da intervenção pedagógica está no compromisso com a formação de leitores literários, logo, exige-se que o texto literário seja objeto de estudo das aulas de LP, abordado pelo menos em três dimensões nas palavras de Simões et al (2012, p.198): as relações com as situações de produção e recepção; o estabelecimento de relações com outros textos; a exploração das potencialidades da língua na linguagem literária.

Depois das etapas mencionadas até aqui, houve ainda a necessidade da leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente para que se ficasse a par dos direitos desses sujeitos de acordo com esse documento. Outro fator de total relevância para a construção da proposta pedagógica está atrelado à busca e à seleção dos textos literários que tratassem de alguma forma a violação dos direitos das crianças e dos adolescentes sem que fossem inadequados para a faixa etária a ser trabalhada. Nessa etapa, senti alguns percalços, visto que muitos dos textos que encontrei traziam uma linguagem muito pesada, descrições fortes, ou seja, eram impróprios à faixa etária.

Para a presente proposta, foram escolhidos os contos “Ciranda, cirandinha”, de Arriete Vilela (2003) e “ Por um pé de Feijão”, de Antônio Torres (2002), textos base para a produção de nossas oficinas, como também outros textos literários e não literários– vídeos, telas, poesias, reportagens, matérias jornalísticas– que pudessem dialogar com aqueles, contribuindo dessa forma para a ampliação do horizonte de expectativa dos alunos no que concerne à não aceitação do abuso de poder do adulto em relação à criança e ao adolescente, configurando-se dessa forma, muitas vezes, em violação dos seus direitos , além do resgate e (re)construção da memória cultural desse leitor, bem como a sua formação crítica. Nas palavras de Gomes (2012, p. 21) “No meio do ‘fogo cruzado’ das concepções a favor e contra a liberdade do /a leitor/a, apresentamos uma proposta de formação crítica desse/a leitor/a, que deva ser capaz de identificar as tensões sociais entre a tradição e a renovação dos valores culturais”.

Na primeira oficina intitulada: “O que você traz no grande baú de sua infância”?, o texto literário trabalhado foi “Ciranda, cirandinha” de Arriete Vilela. Trata-se de um conto que traz como narrador-personagem uma menina angustiada e solitária que em meio às obrigações domésticas sente um desejo incontável de ser criança e fazer o que é próprio dessa fase “BRINCAR”. A sua mãe, uma mulher rude, grossa tanto nas palavras proferidas à

menina quanto em suas ações, é quem lhe impede de viver a sua infância e contribui para a construção de uma infância esfacelada, de onde só se pode resgatar destroços. Este texto propiciou a ruptura do horizonte de expectativas dos alunos com relação a uma infância ideal, assim como possibilitou fazer com que eles se colocassem no lugar do outro “a menina”, e percebessem também as tensões sociais entre o que é “esperado” das atitudes dos pais ao que se relaciona à proteção integral dos filhos, em contraponto ao que é representado no conto.

Já a segunda oficina, nomeada: “Trabalho infantil: essa ‘brincadeira’ não tem graça”, foi produzida a partir do conto “Por um pé de feijão”, de Antônio Torres. Refere-se, pois, à história de um menino que, nas primeiras horas do dia, levantava para trabalhar no campo com a sua família e, assim, colaborava no sustento familiar. Para isso, em tempos de plantio e colheita, deixava de ir à escola por um longo tempo, para só depois retornar aos bancos escolares. Apesar de gostar de ir à escola, o menino aceitava a situação de maneira resignada, porque era algo considerado normal por seus pais e até por ele mesmo. Logo, a escolha desse texto se justifica por sua contribuição para a formação do leitor crítico com o pressuposto de que é possível também despertar no aluno reflexões acerca de atitudes e comportamentos naturalizadores do adulto em relação à criança e até mesmo da própria criança em relação a ela mesma. Além de fazer uma conexão direta entre texto e leitor, porquanto menciona uma realidade vivida por muitos alunos da comunidade escolar escolhida para desenvolver a intervenção pedagógica.

De acordo com Zimmermann e Keene (1997 apud LUIZ; FERRO, 2011, p.140) as conexões podem abranger três formas: a) Conexão texto-leitor: o texto mobiliza o destinatário a se lembrar de um evento semelhante que ocorreu em sua vida. b) Conexão texto-texto: ocorre quando o leitor, ao interagir com a obra, identifica a glosa de outros textos; e c) Conexão texto-mundo: são as ligações mais abrangentes que o leitor traz para a sua leitura, como aquelas que vão além das experiências pessoais. Então, é relevante que o trabalho de leitura do texto literário perpassasse também por essas conexões que serão aliadas do processo de letramento literário, visto que o leitor pode compreender melhor o texto, dadas as relações dialógicas que a ficção mantém com outras produções textuais, com o conhecimento de mundo do leitor, bem como com suas experiências.

Depois das etapas mencionadas, encaminhamo-nos para o esboço das oficinas que foram descritas detalhadamente, encontrando-se no caderno pedagógico com: objetivos, materiais necessários, textos que dialogaram com o texto base, questionário, bem como as atividades desenvolvidas com os alunos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Após sua aplicação, debruçamo-nos na análise dos dados com vistas a observar se a proposta de leitura



com tais oficinas contribuiu para a formação do leitor literário crítico, colaborando ainda para a ampliação do seu horizonte de expectativas com vistas às tensões sociais tradicionais e renovadoras, perpassando pelo respeito ao Outro, na perspectiva do letramento literário. A seguir, detalhamos com eficácia os componentes metodológicos de relevância ao nosso trabalho de abordagem qualitativa com pesquisa-ação.

## **2.2 Aspectos gerais da pesquisa**

O lócus da pesquisa foi o “Colégio Estadual Nações Unidas”, situado na Praça Rubens Oliveira s/n, Aquidabã-SE. A escola aqui mencionada enfrenta problemas de ordens estruturais, como também com relação à aprendizagem dos alunos e à sua permanência na unidade de ensino. No que se refere à estrutura física, não se tem uma biblioteca onde os discentes possam ter um contato com um ambiente de leitura, e, assim, sintam-se mais curiosos, estimulados a ler. Falta ainda um espaço adequado para que os professores de educação física possam desenvolver suas aulas práticas, e por isso, permanecem em sala de aula ministrando somente aulas teóricas, ou seja, não há atividades esportivas, recreativas para os educandos. Somado a isso, o colégio também não dispõe de uma sala de vídeo, nem tampouco de informática, requisitos esses fundamentais no contexto atual de ensino, em que se faz necessário o uso das TICs como aliadas do processo de ensino-aprendizagem. A referida escola em verdade não é nada convidativa, o que prevalece é uma estrutura física rudimentar, fadada ao giz, quadro negro e quatro paredes.



Foto1: Imagem da escola onde a pesquisa foi realizada.

O estabelecimento dispõe de 12 salas de aula, 01 secretaria, 01 diretoria, 02 banheiros (01 masculino e 01 feminino), 01 cozinha, 01 sala de professores— onde improvisamos um cantinho para TV e DVD, 01 almoxarifado, 01 sala de arquivo, 01 área coberta.

Mesmo não contendo alguns ambientes importantes, como os já citados, a escola apresenta alguns aparatos tecnológicos que utilizamos de forma improvisada, uma vez que não se tem um lugar adequado para instalá-los. Assim, dispomos de: 01 TV, 01 aparelho de DVD, 01 data show, 01 retroprojektor, 01 xerocopiadora com impressora, 01 notebook, 01 computador para serviços burocráticos.

O Colégio Estadual Nações Unidas oferta o Ensino Fundamental Maior ( do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Neste ano, presta serviço a 994 alunos não só da zona urbana mas também oriundos dos povoados circunvizinhos.

A prestação de serviços aos discentes conta com um quadro de 53 funcionários efetivos, distribuídos da seguinte forma: 35 professores, 05 oficiais administrativos, 06 vigilantes, 02 merendeiras, 05 executores de serviços básicos. Na parte diretiva conta com o trabalho de 01 diretora, 01 secretário e 01 coordenadora.

Quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, foram 35 alunos do 9º ano “A” matutino, do ensino regular, clientela de adolescentes, em sua maioria proveniente de famílias carentes da área periférica da cidade. Muitos dos alunos apresentam antipatia e indiferença à leitura, como também dificuldades de compreensão dos textos, além da idade/ série distorcida.

A feira livre da cidade, onde está localizado o colégio, acontece às segundas-feiras e uma parte considerável dos discentes (crianças e adolescentes) trabalha nesse evento, exercendo algumas funções: vendedor de verduras, frutas; carregador de pacotes em carrinhos de mão; empacotador em estabelecimentos comerciais; entre outros. Por isso, não só nesse dia como também no final do ano a evasão é grande, além dos altos índices de reprovação e problemas de aprendizagem enfrentados em sala de aula pelos professores, principalmente, no que se refere à leitura, compreensão e escritura de textos.

Além dos alunos que trabalham na feira-livre, temos ainda os que ajudam aos pais no campo, bem como algumas meninas que exercem atividades de doméstica e babá em casas de família.

Acredita-se que esses fatores influenciam diretamente em outros problemas gritantes da escola como os altos índices de abandono, reprovação, evasão e distorção idade/série, somados aos problemas de aprendizagem relatados.

Enfatizamos que o corpus do nosso estudo consistiu em dois roteiros de leitura<sup>2</sup> do texto literário aplicados aos 35 educandos, referentes aos contos “Ciranda, cirandinha”, trabalhado na primeira oficina e “Por um pé de feijão”, estudado na segunda oficina. A análise dos dados tem a intenção de verificar se houve ou não um questionamento ou ampliação do horizonte de expectativas dos alunos com relação às situações de violação de seus direitos, acrescido a isso observar se houve também uma melhor receptividade à leitura do texto literário.

A escolha do lócus, corpus e sujeitos da pesquisa se justifica por meio das observações no que se concerne à necessidade de novas práticas de leitura do texto literário em sala de aula, com o propósito de colaborar para o despertar e o gosto pela leitura literária, além de contribuir para o processo de letramento literário desse leitor em formação, atrelando a tudo isso uma perspectiva do ensino de literatura voltado às questões culturais como parte das tensões literárias, porquanto “ a literatura é parte de um todo: a cultura”(MARQUES 1999, p. 53 apud GOMES, 2013, p. 33).

É importante ressaltar que frente aos vários problemas vinculados ao fracasso do letramento literário, a proposta de trabalho apresentada tem a pretensão de colaborar para o favorecimento do engajamento do aluno do ensino fundamental para a leitura literária, partindo desse pressuposto surge o nosso problema: **Como didatizar a leitura literária para os alunos do nono ano, contribuindo para a formação desses leitores, além de ampliar o**

---

<sup>2</sup> Os roteiros de leitura se encontram na íntegra no caderno pedagógico, aparecendo apenas algumas questões deles na parte de análise dos dados.

**horizonte de expectativas deles concernente às questões dos direitos da criança e do adolescente?** Para tal propósito, consideremos o seguinte princípio:

é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos (ROUXEL, 2014, p.21).

Depois da contextualização metodológica, bem como explicitação do lócus, corpus, sujeitos e problema de nosso trabalho, no próximo item procuraremos demonstrar de maneira detalhada a proposta de intervenção pedagógica e fazer um breve descritivo da aplicação das duas oficinas de leitura literária.

### **2.3 Proposta de intervenção pedagógica**

Em sala, por meio de conversas informais nas aulas, começamos a coletar as opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa acerca de como eles avaliavam as aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa, para entender melhor o porquê da resistência e aversão da maioria deles concernente aos momentos de leitura em sala de aula. Então, entre uma indagação e outra, tais como: Vocês gostam dos momentos de leitura em sala de aula? Quais os gêneros textuais de que vocês mais gostam de ler? Por quê? No decorrer dos anos estudantis, houve alguma diferença na maneira dos professores ministrarem suas aulas de leitura? Deparamo-nos com respostas quase que unânimes: “momentos monótonos, cansativos, chatos, temos que ler textos extensos trazidos pelo livro didático com proposta de exercícios enormes a serem respondidos e, isso, não é nada interessante”. Quanto ao gênero textual, disseram que todos eram complicados de entender e que muitas das vezes não compreendiam o que estava escrito. Diante da pergunta sobre aulas de leitura diferenciadas, comentaram que eram na maioria das vezes iguais. “Leitura silenciosa ou oral e responder exercício do livro, depois correção oral”.

A partir desse diálogo informal, percebe-se que a escola não está cumprindo com o seu papel de aliada na colaboração para a formação do leitor. Logo, faz-se mister que o professor redirecione sua práxis e busque outras alternativas metodológicas para a leitura em sala de aula. E é sob o viés da interação, da colaboração e do convite à leitura que devem ser orientadas as aulas de leitura literária, afastando assim a concepção de momento enfadonho, insignificante para um descortinar de um mundo fascinante, em que o leitor é o principal protagonista do texto.

Para mediação de nossa proposta de trabalho com a leitura literária no ensino fundamental, optamos por trabalhar com o recurso didático-metodológico das oficinas de leitura. Para isso, respaldamo-nos em algumas sugestões de Cosson como também de Silva referentes às estratégias de atividades possíveis para se fazer antes, durante e depois da leitura do texto. Conforme Silva (1992 apud Santos, 2010, p.46) o trabalho com o texto, literário ou não, pode começar antes mesmo da primeira página, teríamos então :

Atividades pré-textuais- a ênfase é na motivação para a leitura;

Atividades textuais- faz-se a análise da obra, propriamente dita;

Atividades pós-textuais- destaque para a retextualização.

Para Cosson, a leitura literária pode ser viabilizada por meio de sequências às quais o autor nomeia de básica e expandida. A sequência básica teria os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Todos esses passos estão presentes na sequência expandida com algumas etapas a mais. Devido à sequência básica fazer parte da expandida, pensamos ser viável explicitarmos somente a expandida.

A sequência expandida consoante o autor apresenta os passos a seguir:

➤ 1º ponto: Motivação

Consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do texto a ser lido;

➤ 2º ponto: Introdução

Refere-se à apresentação da obra e a justificativa da relevância de sua leitura;

➤ 3º ponto: Leitura

Contato com a leitura física, orientada por atividades de leituras de outros textos que possam dialogar com o texto base. São os intervalos de leitura.

➤ 4º ponto: 1ª interpretação

Dizer suas impressões do texto, leitura mais subjetiva;

➤ 5º ponto: Contextualização

Refere-se ao aprofundamento da leitura da obra por meio dos contextos que ela traz consigo.

Conforme Cosson, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado. Entretanto, a fim de indicar ao professor um caminho para ler de maneira explícita o texto em seu contexto, o autor aponta algumas contextualizações possíveis de serem feitas:

- Contextualização teórica;
- Contextualização histórica;

- Contextualização estilística;
- Contextualização poética;
- Contextualização crítica;
- Contextualização presentificadora;
- Contextualização temática.

➤ 6º ponto: 2ª interpretação

Consiste no aprofundamento de um dentre os vários aspectos presentes na obra.

➤ 7º ponto: Expansão

Busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneas ou posteriores.

Nota-se que os dois autores entram em consenso em frisar a importância do momento de motivação para a realização do processo de leitura, como também a necessidade de atividades pós-textuais para a consolidação e ressignificação da etapa de leitura.

É importante ressaltar que ao produzirmos nossas oficinas de leitura literária, não seguimos à risca o que dizem esses estudiosos, apenas acatamos o que acreditamos ser mais plausível e elaboramos nossas próprias sequências de atividades, esquematizando-as de acordo com as necessidades e objetivos pretendidos com a produção de cada oficina.

A utilização constante de oficinas de leitura no espaço escolar é um recurso didático-metodológico que propicia o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura, motivando-os a participar, a criar, a recriar, a ser um agente em potencial em seu processo de aprendizagem, porque muitas das vezes a escola causa-lhes tédio por não promover atividades significativas, por meio das quais os alunos se percebam importantes, fundamentais para o sucesso e o avanço de todo o seu aprendizado. A esse respeito, Silva e Silveira se posicionam:

as pessoas não leem porque não gostam, mas pelas condições que subjazem à relação leitor/texto que são, muitas vezes, paralisantes e insignificantes. O leitor proficiente não nasce pronto; tal condição é consequência da atmosfera leitora reinante no seu contexto social, principalmente, no que diz respeito à escola e, essencialmente, à sala de aula (2013, p. 93).

É relevante explicitar que, no decorrer da leitura dos textos literários trabalhados nas oficinas, foram retomados alguns pontos concernentes ao conhecimento dos alunos e acrescentados outros, com relação aos elementos da narrativa; ao uso de figuras de linguagem presentes nos textos; aos sentidos conotativo e plurissignificativo das palavras. Esses aspectos estéticos constituem também objeto de estudo do nosso trabalho, porquanto não se pode separá-los dos aspectos culturais.

A seguir, um breve relato das duas oficinas de leitura literária aplicadas para 35 alunos do nono ano diurno, do Colégio Estadual Nações Unidas, como também fotos ilustrativas das etapas realizadas.

O horário de aula com a turma está organizado de maneira que ministro duas aulas de Língua Portuguesa às segundas-feiras e três às terças-feiras, então a primeira oficina teve início no dia 04-05-2015, nesse dia, cheguei puxando um baú e coloquei-o no centro da sala, e todos os alunos olhavam para ele e perguntavam o que havia dentro, ouviam-se comentários e cochichos por todo lado. Daí, pedi que se arrumassem em círculo enquanto organizava o datashow, a caixa de som e o notebook, para só então explicar-lhes que naquela semana trabalharíamos com oficinas de leitura literária e é claro que eles quiseram saber o que eram essas tais “oficinas”. Passadas as explicações, apresentei-os o título da oficina “O que vocês trazem no grande baú de sua infância?”, nesse momento percebi um entusiasmo por parte deles em querer relatar sobre acontecimentos de sua infância, “Eu soltava pipa no sítio de meu avô, “Eu brincava de casinha com minhas colegas,“ Eu só queria assistir o desenho do Bob esponja”, enfim, aquela bagunça boa.



Foto 2: Alunos assistindo ao vídeo produzido com telas de Portinari, ressaltando brincadeiras da infância.

Pedi a atenção dos educandos para assistirem ao vídeo pesquisado na internet, produzido com telas de Portinari sobre brincadeiras da infância. Assim que o vídeo acabou, abri a discussão sobre o tema “Como deve ser a infância de toda criança?”. Muitos alunos fizeram comentários pertinentes ao que de fato é apregoadado pelo Estatuto da Criança e do



Adolescente, estabeleceram também conexões com o que viram no vídeo, ou seja, afirmaram que toda criança tem o direito de brincar, se divertir, viver coisas que são próprias de sua fase.



Foto 3: Estudantes em círculo, na hora da discussão.

Concluído esse debate, coloquei em som ambiente músicas as quais fizeram parte da infância deles e solicitei que retirassem do baú material de que necessitassem para representar, em desenhos, acontecimentos, fatos ou reproduzissem objetos que haviam marcado a sua infância. Nessa hora ficaram pensativos, em dúvida sobre o que iriam fazer, mas instantes depois os vi concentrados, desenhando, reproduzindo casinhas, cubos entre outras coisas.





Foto 4: Discentes desenhando momentos que marcaram sua infância.



Foto 5: Momento de exposição dos desenhos aos colegas.

Motivação e risadas não faltaram. Quando concluíram, solicitei que expusessem para seus colegas de forma breve o significado de suas produções. Alguns toparam de imediato, outros ficaram meio apreensivos, e de repente, sem estar planejado, pensei que a fala deles poderia ser filmada e joguei o desafio para a turma, isso ocasionou um impacto maior nos alunos, eis que alguns aceitaram fazer naquele instante e outros pediram para fazer em casa, e

assim, procedeu-se. Ao descreverem suas histórias de infância, todos os colegas ficaram atentos aos relatos e muitas episódios interessantes que nunca imaginara ter ocorrido na vida dos meus alunos foram surgindo. Em meio a essas passagens, aluno que só conhecera seu pai aos 9 anos de idade; aluno que trabalhava desde seus 6 anos de idade; aluno que, enquanto criança, passara dois meses em hospital devido à complicações de saúde entre outras. Para finalizar essa etapa da oficina, os educandos sugeriram que pedíssemos para o professor de ciências ceder a sua aula e assim fora feito.

Quando terminou o 5º horário, os discentes se mostraram contentes, entusiasmados, parecia que a aula havia passado muito rápida, e já foram perguntando o que faríamos na aula seguinte. Respondi que seria surpresa.

Na terça-feira, uma aluna que canta e toca violão colocou voz e violão no poema “Direitos da criança”, de Ruth Rocha. Depois, todos juntos fizemos a leitura do poema. Em seguida sugeri que algum aluno fizesse a leitura acompanhada pelo violão.



Foto 6: Alunos fazendo a leitura do poema “Direitos da criança”, de Ruth Rocha, ao som do violão.



Foto 7: Parte da turma comigo, após a leitura e discussão do poema.

Executada a leitura, abri o debate sobre pontos relevantes do texto, e os alunos também estabeleceram conexões com o vídeo assistido, bem como observamos, no Estatuto da Criança e do Adolescente, o que diz a legislação sobre os direitos básicos das crianças. E os alunos, mais uma vez, estavam bem dispostos na realização das atividades. Terminada essa etapa, veio a hora da leitura do texto literário base de nossa oficina: “Ciranda, cirandinha”, de Arriete Vilela. Solicitei que eles fizessem uma leitura silenciosa do conto, acreditei ser melhor nesse momento para que refletissem sobre tudo o que haviam visto, ouvido e feito até o momento e, assim, estabelecessem comparações com as representações da violação do direito da criança presentes no texto. Mesmo antes do final da leitura, os alunos não estavam se contendo em silenciar diante do que liam, acabavam uma hora e outra tecendo comentários acerca das atitudes da mãe da menina, do sofrimento da criança em não poder brincar, ser xingada e maltratada pela mãe. Percebi que, quando dei o texto para eles e pedi que lessem, não reclamaram como de costume. O ambiente, o engajamento dos alunos na discussão do texto foi diferente dos demais dias de aula de leitura. Ao final do debate, os discentes responderam ao roteiro de leitura do texto muito concentrados e sem lamentações. Mais três aulas se passaram e só nos encontramos na semana seguinte quando solicitei que eles escrevessem suas memórias da infância, traçando um paralelo de como deveria ser essa fase para todas as crianças, deixei-os à vontade para fazer essa atividade em texto escrito ou gravado em casa. Também se propuseram a fazer essa atividade sem nenhuma rejeição.





Foto 8: Educandos escrevendo suas memórias da infância.



Foto 9: Aluna lendo o texto sobre as memórias da infância para os colegas.



Foto 10: Alguns discentes comigo, mostrando suas produções.

É relevante mencionar que, apesar da faixa etária dos alunos estar em torno dos 13 e 16 anos, ou seja, adolescentes, eles tiveram uma ótima receptividade sobre o trabalho com o tema da infância, além de gostarem das atividades realizadas, inclusive da etapa de desenhar. No tocante aos textos trabalhados, gostaram bastante tanto do poema de Ruth Rocha, como das telas de Portinari projetadas através do vídeo que reportavam às brincadeiras mais populares como: cantigas de roda; amarelinha; estilingue etc. Lembrando que ao término da exibição do vídeo, foram ponto de discussão também as diferenças entre as brincadeiras populares e as atuais. No que se refere ao texto norteador da oficina, “Ciranda, cirandinha”, disseram ser o que menos gostaram pelo fato de a mãe maltratar a criança. Todavia, houve aluno que afirmou ter gostado do texto, já que era correto, sim, a criança ajudar a mãe nos afazeres domésticos.

Na terça-feira dia 12-05-15, demos início à segunda oficina intitulada “Trabalho infantil: essa brincadeira não tem graça”!!!. Primeiramente apresentei o tema e comecei a indagar aos alunos sobre o assunto que seria abordado: O que é o trabalho infantil? ; A partir de quantos anos o adolescente pode trabalhar? ; O adolescente pode executar todo tipo de serviço? ; A faixa etária e as proibições referentes ao trabalho infantil são respeitadas? . Uma parte dos alunos respondeu aos questionamentos mesmo com informações equivocadas, demonstraram também algumas dúvidas em relação ao assunto. Nesse momento achei conveniente ir ao Estatuto da Criança e do Adolescente para fazer as observações pertinentes



ao tema. Após esclarecimentos e discussões, foi exibido um vídeo produzido pelo Unicef sobre o trabalho infantil, além da apresentação da reportagem acerca do trabalho infantil veiculada pela Rede Globo através do programa Globo Repórter.



Foto 11: Discentes assistindo ao vídeo produzido pelo Unicef sobre trabalho infantil.



Foto 12: Alunos assistindo à reportagem do Globo Repórter, a respeito da exploração do trabalho infantil.

Em seguida, os alunos fizeram algumas colocações a respeito do que assistiram, como por exemplo, comentaram sobre as informações que mais lhes chamaram a atenção, estabeleceram um paralelo entre o assistido e a realidade local, entre outros. Feitas essas atividades, dividi a turma em grupos e entreguei-lhes matérias jornalísticas impressas pesquisadas na internet. As manchetes abordavam os vários tipos de trabalhos exercidos por crianças e jovens no Brasil. Solicitei que lessem e, depois, expusessem de maneira resumida para os colegas as informações mais relevantes.



Foto 13: Grupo de educandos lendo e discutindo matéria jornalística impressa acerca das várias formas de exploração do trabalho infantil.

Nessa hora ouvi comentários dos alunos dizendo que “a primeira oficina havia sido melhor, mais interessante”. Questionei o porquê daquela opinião, e eles afirmaram que a outra oficina tinha sido mais legal, pois se divertiram. Acredito que o excesso de informações, mesmo que de forma diferente, fez com que os alunos se sentissem mais cansados com as atividades. Observei que tarefas nas quais os alunos se percebem como construtores acabam proporcionando mais prazer ao processo de aprendizagem, além da presença do lúdico que é tão fundamental para as crianças bem como para os jovens.

Na segunda-feira da semana seguinte, dia 18-05-15, quando daríamos prosseguimento às etapas da segunda oficina, teve início à greve dos professores da rede pública estadual. Fiquei bastante preocupada, pois ficaria impossibilitada de finalizar a

oficina, quando pensei em convidar os alunos a comparecer ao colégio e, assim, darmos continuidade às atividades.

Então, no dia 20-05-15, 50% da turma se fez presente no colégio e reiniciamos as tarefas. Depois da realização das atividades descritas, eu mesma fiz uma leitura enfática do conto “Por um pé de feijão”, de Antônio Torres. Apesar de serem alunos do nono ano, notei que gostam, ficam mais atentos quando o professor faz a leitura para eles. Terminada a leitura, com os educandos em círculo, abri a discussão ao texto.



Foto 14: Eu fazendo a leitura do conto “Por um pé de feijão” para os alunos.

Opiniões divididas e comentários diversos surgiram acerca das representações do trabalho infantil no conto. Deixei-os bem à vontade para expressar o que pensavam a respeito da realidade de crianças e adolescentes que trabalham com os pais na roça, que deixam de frequentar a escola entre outros aspectos. Concluída essa etapa, entreguei o roteiro de leitura do texto e solicitei que respondessem, assim fizeram.





Foto 15: Alunos respondendo ao roteiro de leitura do conto.

Quando todos terminaram a atividade, pedi a atenção deles para entender a pesquisa de campo que iriam fazer. Disse que uma equipe iria ao Conselho Tutelar Municipal, a fim de entrevistar um conselheiro e buscar informações acerca do trabalho infantil na localidade. Sugeri também que um grupo de alunos fosse até a feira-livre para fotografar crianças em trabalho<sup>3</sup> e outro ficasse responsável por conseguir uma entrevista com uma criança ou adolescente. Pensei ainda que alguns educandos poderiam fazer um levantamento dos alunos do turno matutino que trabalham e exercendo que tipo de atividade. Contudo, essa pesquisa ficou inviável devido à greve. Para que fizessem essas atividades, estipulei oito dias corridos para a entrega dos resultados.

No dia 27-05-15, em horário combinado, os educandos se fizeram presentes com as tarefas realizadas e estavam bem animados para mostrar os resultados. Mais uma vez constatei que o aluno se sente muito mais motivado quando percebe que colaborou para a construção de algo, quando responsabilidades lhe são atribuídas ou quando nota-se como parte das experiências de ensino-aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Apesar da atividade ter sido retirada da oficina 2 do caderno pedagógico, os alunos a realizaram e levaram as imagens para sala de aula, já a entrevista direcionada à criança não fora realizada.



Fotos 16 e 17: Imagens de adolescentes trabalhando na feira-livre da cidade como carregador. Flagrantes conseguidos por um grupo de alunos através da pesquisa de campo solicitada.



Foto 18: Grupo de estudantes no Conselho Tutelar de Aquidabã.



Foto 19: Aluna entrevistando conselheiro municipal sobre a situação do trabalho infantil.

Expostas e discutidas as pesquisas<sup>4</sup>, solicitei que os discentes produzissem um gênero textual literário de que mais gostasse para abordar a questão do trabalho infantil. A proposta é que esses textos sejam expostos, compartilhados na comunidade escolar para que os discentes percebam que suas produções são valorizadas.

Com a aplicabilidade das oficinas propostas e relatadas, pode-se ressaltar que foram bem aceitas pelos alunos que as receberam de modo entusiasmado, engajado tanto para a leitura dos textos quanto para a realização das atividades. Com relação aos temas trabalhados também foram profícuos, eles se sentiram à vontade para discussão e demonstraram interesse não só para aprofundar os seus conhecimentos a respeito das questões relacionadas ao assunto como também em colaborar com os seus conhecimentos de mundo ou pessoal.

Faz-se necessário mencionar que as atividades de fotografar crianças em trabalho e entrevistá-las foram retiradas da proposta da oficina 2, uma vez que eu e a orientadora Jeane não achamos viável sugerir essas atividades para outros professores já que podem acarretar problemas de ordem física ou verbal aos adolescentes. No próximo capítulo serão analisadas

---

<sup>4</sup> Em anexo consta uma tabela de tipificação da violência contra criança e adolescente no Município de Aquidabã, concedida pelo conselheiro aos alunos. **Fonte:** Conselho Tutelar de Aquidabã-SE

as respostas dos alunos no que se refere à violação de alguns dos direitos da criança e do adolescente representada nos contos lidos.

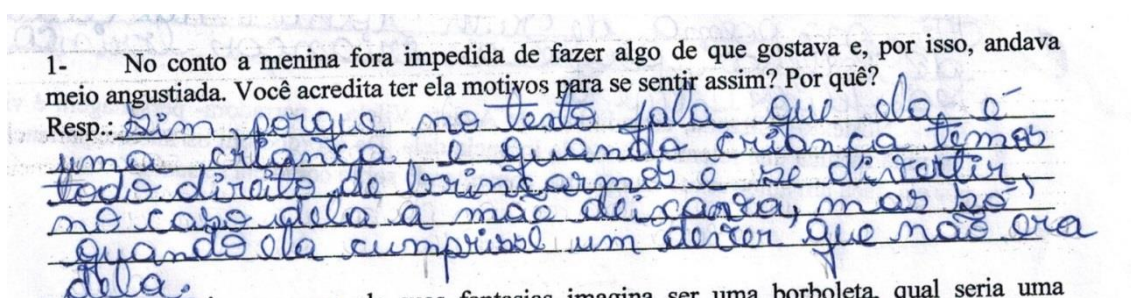


### CAPÍTULO III- ANÁLISE DOS DADOS

Com a aplicação das duas oficinas de leitura literária, obtivemos o corpus de nosso trabalho, constituído de dois roteiros de leitura, produzidos com o intuito de observar se houve a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos em relação às representações do direito da criança e do adolescente no que diz respeito à infância e ao trabalho infantil, além de analisar se eles perceberam os valores culturais tradicionais concernentes aos textos literários estudados e se acrescentaram valores renovadores ou permaneceram com os representados nos contos.

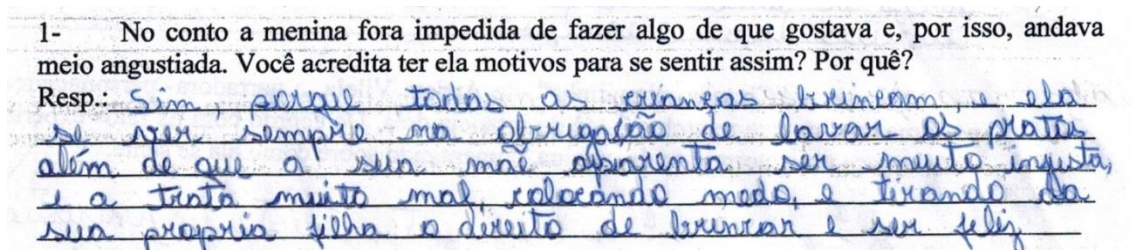
A partir de agora, analisaremos as respostas dos alunos à luz dos dois métodos de leitura utilizados neste trabalho: o recepcional e o cultural.

#### Questões da 1ª oficina: aluna IVDS



Atentemos para o trecho: “quando ela cumpria um dever que não era dela”

#### Resposta da aluna: VRVDS



Observemos o fragmento: “tirando da própria filha o direito de brincar e ser feliz”

Na maioria das respostas dos alunos, nota-se uma não aceitação da representação da violação de um dos direitos das crianças que é o de aproveitar a sua fase para brincar, se divertir. Eles não assumem uma postura passiva diante da situação em que a criança representada no conto era obrigada a fazer tarefas domésticas, portanto impedida de brincar,

pelo contrário, antes questionam e mostram-se conhecedores do que seria o ideal para infância de uma criança.

Através dos exemplos citados, podemos pensar que houve uma ampliação do horizonte de expectativas dos alunos, visto que em nenhum momento disseram que a criança deveria ajudar a mãe para depois brincar, ou que era necessário a menina fazer as tarefas domésticas, já que a sua mãe trabalhava bastante com as costuras. Logo, os educandos perceberam as tensões sociais presentes no texto entre o que seriam valores tradicionais “as pessoas pensarem que é ‘correto’ crianças ajudarem em casa nos afazeres domésticos”, para uma cultura de renovação dos valores sociais “criança tem é que se divertir, brincar...”.

Resposta do aluno: CDSB

1- No conto a menina fora impedida de fazer algo de que gostava e, por isso, andava meio angustiada. Você acredita ter ela motivos para se sentir assim? Por quê?

Resp.: Sim porque uma ~~criança~~ criança quem de de  
feliz mais também quem de fazer suas obriga-  
ção.

Notemos o fragmento: “mais também quem de fazer suas obrigação.”

Resposta da aluna: CDS

1- No conto a menina fora impedida de fazer algo de que gostava e, por isso, andava meio angustiada. Você acredita ter ela motivos para se sentir assim? Por quê?

Resp.: Sim. Porque para cada coisa tem seu ter  
se a menina podia lavar os pratos e depois  
a mãe podia deixar ela brincar.

Analisemos o trecho: “a menina podia lavar os pratos e depois a mãe podia deixar ela Brincar”.

Em oposição ao que fora observado na fala da maior parte da turma, temos também uma representação de uma possível não ampliação do horizonte de expectativa percebida por meio do discurso proferido pelos alunos dos exemplos analisados. O horizonte de expectativa desses discentes parece inalterado, visto que eles acreditam ser “correto” crianças fazerem

atividades domésticas e só poderem brincar depois de realizadas as tarefas do lar. Ficam ainda presos a valores tradicionais, a comportamentos culturais conservadores.

Resposta do aluno: JVADS

4- Você se reconhece na história dessa menina? Se sim, comente o(s) motivo(s) e se não, como você se sente ao imaginar a situação vivenciada por ela.

Resp.: Não. Eu me sinto muito afetado pois é muito ruim saber que existe mães assim que obriga a filha a fazer tudo dentro de casa.

Observemos a passagem: "...saber que existe mães assim que obriga a filha a fazer tudo dentro de casa"

Resposta da aluna: YGDS

4- Você se reconhece na história dessa menina? Se sim, comente o(s) motivo(s) e se não, como você se sente ao imaginar a situação vivenciada por ela.

Resp.: Não, me sinto triste ao ver que enquanto ela poderia se divertir, brincar, rir, ela estava cumprindo ordens que não poderiam fazer parte da sua vida naquela fase em que estava.

Resposta da aluna: VRVDS

4- Você se reconhece na história dessa menina? Se sim, comente o(s) motivo(s) e se não, como você se sente ao imaginar a situação vivenciada por ela.

Resp.: Não, me sinto triste por saber que ela tão pequena, não pode brincar na rua, por ver que a mãe é muito injusta com ela, por saber que sempre vai ser assim, e que talvez ela perca muitas coisas alegres em sua vida.

Ao responderem a 4ª questão, a maioria dos adolescentes se colocou no lugar da criança e expôs seus sentimentos solícitos, de respeito e também de indignação diante da situação vivida pela personagem no conto. Interessante que os alunos fazem também uma ligação das representações da violação do direito da criança do conto com o mundo real, ou seja, fazem as conexões, ora explicitadas neste trabalho, procedimentos de leitura tão



importantes na significação e ressignificação de textos. Demonstram ainda que conhecem como deve ser a infância de toda criança.

Resposta da aluna: YGDS

5- Como você vê o tratamento dado pela mãe à filha dela? Você considera atitudes adequadas do adulto em relação à criança? Justifique sua resposta.

Reasp.: É um tratamento incorreto. Não, pois uma criança deve ser educada com amor, com o diálogo acima de tudo e não com agressões físicas.

Atentemos para o trecho: "...e não com agressões físicas.

Resposta da aluna: IFDS

5- Como você vê o tratamento dado pela mãe à filha dela? Você considera atitudes adequadas do adulto em relação à criança? Justifique sua resposta.

Reasp.: Muito incorreto. Não na minha opinião pois as crianças que devem respeitar os adultos pois as crianças também merecem respeito.

Analisemos a passagem: "...pois as crianças também merecem respeito."

Resposta do aluno: JCSS

5- Como você vê o tratamento dado pela mãe à filha dela? Você considera atitudes adequadas do adulto em relação à criança? Justifique sua resposta.

Reasp.: Não um tratamento ruim. Não porque a criança tem que curtir a infância e não trabalhar.

Avaliemos o seguinte: "...criança tem que curtir a infância e não trabalhar."

Resposta da aluna: BSB



5- Como você vê o tratamento dado pela mãe à filha dela? Você considera atitudes adequadas do adulto em relação à criança? Justifique sua resposta.

Reasp.: Eu vejo que a mãe dela fosse ela para limpar o prato, não porque quem tem que fazer as coisas em casa é ela e não a criança, todas crianças tem que ter uma infância boa.

Observemos o trecho: “quem tem que fazer as coisas em casa é ela e não a criança...”

A 5ª questão do roteiro de leitura da primeira oficina teve o intuito de observar qual o horizonte de expectativas dos alunos no que se refere ao abuso de poder que os adultos exercem em relação às crianças, sendo que na maioria das vezes esse abuso é cometido por membros da família. Analisando as respostas dos alunos, levando em consideração as representações das atitudes da mãe em relação à filha, a grande maioria considera-as erradas, inadequadas, injustas e abusivas. Então, eles reprovam essas atitudes e ensinam como deve ser e agir uma mãe ideal para que a criança tenha uma infância adequada.

A segunda oficina mantém uma estreita relação com a primeira, sendo que esta teve um maior enfoque em como deve ser a infância de uma criança. Todavia, no estudo do conto “Ciranda, cirandinha”, de Arriete, a questão do trabalho infantil acaba vindo à tona, porque a personagem-narradora do texto era uma criança impedida de brincar por causa dos afazeres domésticos. Já na segunda oficina, as questões do trabalho infantil foram melhor discutidas e os conhecimentos acerca desse tema foram aprofundados.

Na segunda oficina, destaquemos a ampliação do horizonte de expectativa dos alunos referente ao trabalho infantil com vistas às seguintes questões: 1ª- sentimento da criança frente ao trabalho infantil; 2ª- situação de crianças e adolescentes deixarem de frequentar a escola para ajudar no sustento familiar; 4ª- pais que levam seus filhos para o trabalho na lavoura, ao invés de incentivá-los a estudar; 5ª- divisão do tempo entre a escola e o trabalho; 6ª- além do senso comum que afirma ser melhor “crianças e adolescentes pobres trabalhar do que roubar”.

Diante dessas questões, buscaremos mostrar a ampliação ou não do horizonte de expectativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio das observações feitas em suas respostas.

Resposta da aluna: ECSS

1- No conto lido, o narrador-personagem é um menino que acorda logo nas primeiras horas do dia e sai para trabalhar no campo. Mesmo exausto, depois de uma longa jornada de trabalho na roça, ele se diz "contente". Como explicar isso e qual seria o comportamento mais comum de uma criança diante de tal situação?

Resp.: Ele se sente contente por ajudar os pais dele a cultivar os próprios alimentos. O comportamento mais comum, seria tristeza, pois pra essa criança está estudando e ao invés disso está trabalhando.

Atentemos para a passagem: "... seria tristeza, era pra essa criança esta estudando e ao invés disso estar trabalhando."

Resposta da aluna: YGDS

1- No conto lido, o narrador-personagem é um menino que acorda logo nas primeiras horas do dia e sai para trabalhar no campo. Mesmo exausto, depois de uma longa jornada de trabalho na roça, ele se diz "contente". Como explicar isso e qual seria o comportamento mais comum de uma criança diante de tal situação?

Resp.: Ele deve se sentir contente por estar ajudando a família. Não ter alegria, vontade de viver, sentir seus sonhos obstruídos, tristeza, ter vontade de ir à escola não poder etc.

Observemos o fragmento: " Não ter alegria, vontade de viver, sentir seus sonhos obstruídos, tristeza..."

Resposta da aluna: ELSS

1- No conto lido, o narrador-personagem é um menino que acorda logo nas primeiras horas do dia e sai para trabalhar no campo. Mesmo exausto, depois de uma longa jornada de trabalho na roça, ele se diz "contente". Como explicar isso e qual seria o comportamento mais comum de uma criança diante de tal situação?

Resp.: O Menino se diz contente por estar ajudando seus pais, por acordar cantando e feliz. O comportamento normal de um criança seria triste, cansado e se diz trabalhar por precisar por ser necessário em seu vida.

Atentemos para o trecho: "...seria triste,cansado..."

Com relação à 1ª questão, os alunos quase que de maneira unânime apontaram a tristeza como o sentimento mais comum à criança que trabalha, além da exaustão, do cansaço



e dos sonhos destruídos. O trabalho, segundo os alunos, rouba a infância, já que em vez de se divertir, brincar, estudar e sonhar, a criança está trabalhando. Em relação a essa análise, pode-se dizer que os alunos ampliaram o seu horizonte de expectativas, pois não justificaram e nem aceitaram a situação do trabalho infantil exercido pelo menino no conto.

Resposta do aluno: BVDA

2- Em meio às boas expectativas de uma ótima safra, por acreditar ser o melhor de todos os anos para a plantação de feijão, o menino afirma até ter esquecido a escola que segundo ele era a coisa de que mais gostava. O que você pensa sobre o fato dele deixar de ir à escola para ajudar aos pais no sustento familiar?

Resp.: O menino age de maneira errada, porque falta tempo dele se dedicar ao estudo e nas horas vagas trabalhar na plantação ajudando os pais

Atentemos ao trecho: “e nas horas vagas trabalha na plantação ajudando os pais”

Resposta do aluno: JVADS

2- Em meio às boas expectativas de uma ótima safra, por acreditar ser o melhor de todos os anos para a plantação de feijão, o menino afirma até ter esquecido a escola que segundo ele era a coisa de que mais gostava. O que você pensa sobre o fato dele deixar de ir à escola para ajudar aos pais no sustento familiar?

Resp.: Eu acho errado e ao mesmo tempo errado pois ele tem que ajudar o pai para sua própria sustentação e ao mesmo tempo a criança tem que ir para a escola para ter alguém na vida

Analisemos a passagem: “...pois ele tem que ajudar o pai para sua própria sustentação...”

Resposta do aluno: VAFM

2- Em meio às boas expectativas de uma ótima safra, por acreditar ser o melhor de todos os anos para a plantação de feijão, o menino afirma até ter esquecido a escola que segundo ele era a coisa de que mais gostava. O que você pensa sobre o fato dele deixar de ir à escola para ajudar aos pais no sustento familiar?

Resp.: É compreensível, mais ele podia ajudar os pais estudando e garantindo um futuro melhor para não só ele mais também os pais dele.

Atentemos ao excerto: “... mais ele podia ajudar os pais estudando e garantindo um futuro melhor ...”

Relevante mencionar que quando se trata de ajudar a família no sustento, uma minoria dos alunos continua com valores culturais tradicionais, porquanto tentaram justificar a situação financeira do menino e de sua família para afirmar ser compreensível o fato de a criança deixar de ir à escola para trabalhar na lavoura. Diante disso, pode-se pensar, conforme a análise das falas dos alunos, que nesse aspecto não houve ampliação do horizonte de expectativas deles concernente à situação representada no conto. Os demais alunos afirmaram de maneira categórica ser melhor o menino estudar para garantir um futuro melhor tanto para ele como para sua família.

Resposta da aluna: BVDA

4- O que você pensa sobre o comportamento de pais, assim como o que acontece no conto, que levam seus filhos, ainda crianças e adolescentes, para ajudar no trabalho da lavoura ao invés de incentivá-los a estudar?

Resp.: Eu penso que os pais têmham que incentivar os filhos a estudar porque o estudo é a melhor coisa que tem na vida e quando seus filhos estiverem na data certa de trabalhar, eles poderão seguir a faculdade aí sim pensar em trabalho.

Analisemos o trecho: “...quando seus filhos estiver na data certa de trabalhar...”

Resposta da aluna: VRVDS



4- O que você pensa sobre o comportamento de pais, assim como o que acontece no conto, que levam seus filhos, ainda crianças e adolescentes, para ajudar no trabalho da lavoura ao invés de incentivá-los a estudar?

Resp.: Talvez seja falta de sonhos, os pais eles mesmos fogem com os sonhos dos seus filhos, sejam destruídos pela precisão e as dificuldades que eles passam, acham que os filhos devem ter o mesmo futuro que eles, não pensam alto, e isso atrapalha muito a vida da criança, hoje possa ser que nem tem mas no futuro vai atrapalhar muito. Todas as crianças precisam ir escola, e as vezes por ensinamentos dos pais perdem todo conhecimento necessário para garantir um futuro melhor.

Notemos o fragmento: “...fazem com os sonhos dos seus filhos, sejam destruídos pela precisão e as dificuldades que eles passam, acham que os filhos devem ter o mesmo futuro que eles...”

Resposta da aluna: YGDS

4- O que você pensa sobre o comportamento de pais, assim como o que acontece no conto, que levam seus filhos, ainda crianças e adolescentes, para ajudar no trabalho da lavoura ao invés de incentivá-los a estudar?

Resp.: São pais que não pensam no futuro que os filhos terão, pensam mais no presente, na ajuda que estes dão na lavoura. É por achar que só porque eles não tiveram um futuro melhor acham que ~~eles~~ os filhos também não terão.

Percebamos a passagem: “... pensam mais no presente, na ajuda que estes dão na lavoura.”

Resposta da aluna: ECSS

4- O que você pensa sobre o comportamento de pais, assim como o que acontece no conto, que levam seus filhos, ainda crianças e adolescentes, para ajudar no trabalho da lavoura ao invés de incentivá-los a estudar?

Resp.: Penso que é uma atitude rude por conta dos pais não estar incentivando o filho a estudar.

Atentemos ao trecho: “Penso que é uma atitude rude...”

Quanto ao fato de pais levarem os filhos para o seu trabalho e utilizar da mão-de obra deles, muitos educandos, assim como nos excertos acima e similares, afirmaram ser algo inadequado, porque o correto seria os pais levarem os filhos para a escola, incentivando-os a estudar e não a trabalhar. Atribuíram a esse tipo de atitude à falta de perspectivas, conformismo e imediatismo, quando dizem que os pais não apostam no futuro dos filhos e preferem uma ajuda imediata que só prejudica os sonhos e a vida das crianças. Disseram ainda que se trata de uma atitude rude e irresponsável. A partir dessas colocações, pode-se dizer que os alunos tiveram seu horizonte de expectativas ampliados, porquanto se posicionaram contra as representações da violação do direito da criança e do adolescente presentes no conto.

Resposta da aluna: MDSS

4- O que você pensa sobre o comportamento de pais, assim como o que acontece no conto, que levam seus filhos, ainda crianças e adolescentes, para ajudar no trabalho da lavoura ao invés de incentivá-los a estudar?

Resp.: Eu acho isso injusto levar seus filhos ainda pequenos para trabalhar, mais as vezes é a necessidade obriga os pais.

Observemos o fragmento: “...Mais as vezes é a necessidade obriga os pais.”

Resposta da aluna: LDSS

4- O que você pensa sobre o comportamento de pais, assim como o que acontece no conto, que levam seus filhos, ainda crianças e adolescentes, para ajudar no trabalho da lavoura ao invés de incentivá-los a estudar?

Resp.: Eu acho isso uma forma incorreta, mas os pais precisam da ajuda dos filhos para o sustento da família.

Analisemos o excerto: “...mas os pais precisam da ajuda do filho para o sustento da família.”

Resposta do aluno: PBDS

4- O que você pensa sobre o comportamento de pais, assim como o que acontece no conto, que levam seus filhos, ainda crianças e adolescentes, para ajudar no trabalho da lavoura ao invés de incentivá-los a estudar?

Resp.: Eu acho que os pais levam os filhos pra ajudar eles na lavoura, etc. porque precisam, eu acho que se os pais também têm tempo de estudar, por que se não tiver estudo eles nunca vão sair do lavou, roço, etc.

Atentemos ao trecho: “...os pais levam os filhos pra ajudar eles na lavoura, etc. porque precisam...”

Em oposição aos alunos que acreditam ser injusto os filhos trabalharem com os pais, tem-se a concepção contrária quando alguns discentes pensam ser uma atitude compreensível, já que os pais necessitam da ajuda dos filhos para suprir as necessidades da família, e que mesmo trabalhando é possível dividir o tempo entre escola e trabalho. Nesse caso, os educandos se mostram com valores culturais arraigados e diante disso fica mais difícil haver uma ampliação do seu horizonte a esse respeito.

Resposta da aluna: VAFM

5- Crianças e adolescentes que dividem o tempo entre a escola e algum tipo de trabalho conseguem se dedicar aos estudos e se desenvolverem igualmente aos demais que não trabalham? Por quê?

Resp.: Depende do esforço de cada um, quando a pessoa é dedicada pode lidar com os dois.

Avaliemos o fragmento: “Depende do esforço de cada um...”

Resposta da aluna: IDSA

5- Crianças e adolescentes que dividem o tempo entre a escola e algum tipo de trabalho conseguem se dedicar aos estudos e se desenvolverem igualmente aos demais que não trabalham? Por quê?

Resp.: acho que se a pessoa for dedicada e se dedicar da pra icar o espaço do trabalho e da escola.



Analisemos a passagem: “...da pra icara os esfoço do trabalho e da escola”

Em se tratando da divisão do tempo tanto para estudar quanto para trabalhar, uma boa parte dos alunos como nos fragmentos supracitados e similares se mostraram em acordo, confirmando ser possível se esforçar para se dar bem nos estudos e também no trabalho. Um pensamento que faz parte do seu horizonte de expectativas, como fora mencionado muitos desses alunos estão inseridos no contexto do trabalho infantil, o que acaba colaborando para uma não renovação dos valores culturais e também para a inalteração do seu horizonte de expectativas.

Resposta da aluna: MDSS

5- Crianças e adolescentes que dividem o tempo entre a escola e algum tipo de trabalho conseguem se dedicar aos estudos e se desenvolverem igualmente aos demais que não trabalham? Por quê?

Resp.: Não. Por que os outros tem o dia livre para estudar, e ele trabalha e depois vai a escola então ele fica cansado para ir a escola e acaba não indo.

Notemos o seguinte: “...ele fica cansado para ir a escola e acaba não indo.”

Resposta da aluna: YGDS

5- Crianças e adolescentes que dividem o tempo entre a escola e algum tipo de trabalho conseguem se dedicar aos estudos e se desenvolverem igualmente aos demais que não trabalham? Por quê?

Resp.: Não, pois de alguma forma o trabalho causa um pouco de cansaço na pessoa, e a mente vai querendo mais descanso invés de mais esforço.

Percebamos o fragmento: “...e a mente vai querendo mais descanso invés de mais esforço.”

Resposta da aluna: ELSS

5- Crianças e adolescentes que dividem o tempo entre a escola e algum tipo de trabalho conseguem se dedicar aos estudos e se desenvolverem igualmente aos demais que não trabalham? Por quê?

Resp.: Não. Porque quando eles trabalham tem um desempenho ruim por estarem com a cabeça dividida entre a escola e o trabalho;



Atentemos ao excerto: “...quando eles trabalham tem uma desenvoltura menor...”

Houve também os que, segundo as passagens acima e similares, afirmaram categoricamente que o trabalho se apresenta como um empecilho aos estudos, proporcionando dificuldades para a realização das atividades escolares, uma vez que os alunos trabalhadores estão cansados e têm que dividir o tempo entre estudo e trabalho. Fator este que contribui para o não comparecimento às aulas. De acordo com as reflexões desses alunos, percebe-se que sabem que, independente de qualquer coisa, lugar de criança é na escola.

O pensamento de uma parcela considerável da sociedade de que “é melhor uma criança ou adolescente pobre trabalhar a roubar” faz parte de uma cultura conservadora, preconceituosa e injusta. Contudo, alguns alunos se posicionaram com esse horizonte, e mesmo depois das discussões, permaneceram com esse olhar. Entretanto, tivemos aqueles que ampliaram o horizonte a esse aspecto quando afirmaram que os direitos devem ser iguais para todos, pobres ou ricos, não é por ser pobre que a criança terá somente esse dois caminhos “trabalhar ou roubar”, pois o melhor e correto é estudar. As observações feitas podem ser constatadas nos excertos abaixo:

Resposta do aluno: JVADS

6- O que você pensa sobre o velho ditado popular que diz “**É melhor uma criança ou adolescente pobre trabalhar do que roubar**”.

Resp.: Eu acho certo pois é melhor trabalhar e ter seu dinheiro do que roubar e ser preso

Atentemos ao trecho: “...e melhor trabalhar e ter seu dinheiro do que roubar e ser preso”

Resposta do aluno: PBDS

6- O que você pensa sobre o velho ditado popular que diz “**É melhor uma criança ou adolescente pobre trabalhar do que roubar**”.

Resp.: Que é melhor trabalhar, do que ficar na rua se envolvendo com drogas, e outras questões desagradáveis.

Observemos a passagem: “...melhor trabalhar, do que ficar na rua se envolvendo com drogas...”

Resposta da aluna: MAF

6- O que você pensa sobre o velho ditado popular que diz “**É melhor uma criança ou adolescente pobre trabalhar do que roubar**”.

Resp.: Porque a criança que vai para o trabalho não tem bem entendido e o pai que não dá o dinheiro trabalha para ganhar o seu próprio dinheiro ele vai e roubar.

Analisemos o fragmento: “...pais que não deixa os filhos trabalha para ganha o seu proprio dinheiro ele vai e roubar”

Resposta do aluno: VRVDS

6- O que você pensa sobre o velho ditado popular que diz “**É melhor uma criança ou adolescente pobre trabalhar do que roubar**”.

Resp.: Penso que isso seja muito injusto, porque o fato dele ser pobre, não quer dizer que ele só vai ter essas duas oportunidades, todos nós temos direitos iguais, não importa a classe, a raça, a cor, todos nós temos direito a um futuro melhor.

Notemos o seguinte: “...todos nós temos direitos iguais, não importa a classe, a raça, a cor, todos nós temos direito a um futuro melhor.”

Resposta da aluna: YGDS

6- O que você pensa sobre o velho ditado popular que diz “**É melhor uma criança ou adolescente pobre trabalhar do que roubar**”.

Resp.: Nesse caso está parecendo que ela só tem duas opções ou trabalhar ou roubar e dentre estas opções a melhor é trabalhar, penso que o melhor lugar de uma criança ou adolescente possa estar é na escola.

Percebamos a passagem: “...está parecendo que ela só tem duas opções ou trabalhar ou roubar...penso que o melhor lugar de uma criança ou adolescen possa estar é na escola.”

Resposta da aluna: ELSS

6- O que você pensa sobre o velho ditado popular que diz “É melhor uma criança ou adolescente pobre trabalhar do que roubar”.

Resp.: Leio um ditado muito antigo. Todo criança ou  
adolescente tem o direito de estudar dependendo  
se mãe que seja rico ou pobre;

Atentemos ao fragmento: “...toda criança ou adolescente tem o direito de estudar dependendo ou não que seja rico ou pobre;”

Reiteramos que utilizamos para análise dessa amostragem os métodos recepcional de leitura, de Bordini e Aguiar e o cultural, de Gomes. Conforme o método recepcional, a leitura literária deve inquietar, desestabilizar o leitor ao colocá-lo em contato com o conhecimento novo, com valores culturais que lhe causem estranheza e, assim, ele possa sair diferente da maneira como chegou ao texto. Nessa pretensão:

a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.83).

Então, por meio das oficinas de leitura literária, foi possível despertar o leitor para as questões do direito da criança e do adolescente, colaborando para o rompimento e questionamento de convenções sociais muitas vezes arraigadas de valores culturais naturalizadores. Destacamos acima alguns dos diversos exemplos em que houve uma ampliação do horizonte de expectativas dos alunos no que concerne às representações dessas convenções. No entanto, explicitamos também excertos em que alguns educandos permaneceram com valores culturais inalterados.

Portanto, pode-se confirmar a necessidade de tratar sobre os direitos da criança e do adolescente em sala de aula, não podemos ser omissos ao descumprimento do que a legislação assegura, nem tampouco deixar que esse público pense serem “normais” atos que vão de encontro à sua integridade física e moral.

De todo esse percurso, surge a necessidade da construção de um caderno pedagógico, em linguagem simples e objetiva, com o propósito de mostrar ao professor uma possibilidade de trabalhar a leitura literária sob o viés do direito da criança e do adolescente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exames nacionais e internacionais de avaliação do ensino, precisamente relacionados à competência leitora dos brasileiros, revelam-nos índices nada animadores. São alunos que concluem o Ensino Médio e até mesmo o Superior com dificuldades graves de compreensão de textos, sejam eles literários ou não literários.

Quando se trata da compreensão de textos literários parece que a situação se complica ainda mais, porquanto esses gêneros textuais necessitam de habilidades outras que o texto em geral não requer. Para o leitor adentrar ao texto literário, é substancial que ele aprenda a ler o texto por outras vias que não somente da racionalidade. O lado intuitivo deve ser aguçado para que o leitor em formação adquira a habilidade de desvendar os sentidos do texto literário como um tesouro sob a superfície da palavra. Então, para se tornar um leitor literário é preciso ser mais que um ledor, decodificador de palavras secas, soltas que não lhe dizem nada.

Trilhar um caminho no Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental a fim de colaborar com a projeção desse leitor ideal que ainda está em formação não é uma pretensão fácil. Faz-se mister que as práticas de leitura em sala de aula sejam redirecionadas no intuito de despertar nos alunos o desejo, a vontade e um sentido plausível, para que eles percebam o quanto a leitura faz parte da construção do seu ser e para o seu fazer.

Abastecidos desses pressupostos, é que surgiu o desafio de pensar numa maneira de discutir as representações da violação do direito da criança e do adolescente nos textos literários, numa abordagem cultural em que a formação do leitor crítico seja perseguida, no propósito de aguçar a sua percepção e favorecer a atualização da agenda dos problemas sociais atuais.

Para essa empreitada, pensamos em desenvolver atividades de leitura na busca pelo letramento literário que pode ser um aliado para o fortalecimento do ensino de literatura na educação básica. Através da aplicação das oficinas de leitura, percebemos que os sentidos do ensinar e do aprender foram bem mais significativos e estimulantes para os alunos como também para o professor. Apesar de terem sido atividades simples, elas conseguiram despertar nos educandos o engajamento, o gosto para a leitura do texto. Isso foi possível por que tudo foi planejado, objetivos e metas foram traçados com a finalidade de propiciar estratégias diferenciadas de chegar a esse leitor em formação.

Em linhas específicas, no presente estudo, tratamos de didatizar a leitura literária envolvendo o direito da criança e do adolescente. É relevante frisar que estamos ainda caminhando na trilha em busca de procedimentos didático-metodológicos para o trabalho com essas questões em sala de aula. A priori, contentamo-nos em abrir discussões, ocasionar reflexões e despertar possibilidades para a feitura de outras pesquisas nesse campo.

Por meio da análise dos dados, nosso estudo nos apontou que alguns dos adolescentes encaram o desrespeito aos seus direitos de maneira natural ou aceitável, acreditando ser compreensível, justificável ações de infração que vão de encontro ao que está assegurado na legislação, como foi o exemplo do tema sobre o trabalho infantil. Isso se deve a um longo período histórico-cultural em que o adulto não concebe a criança como um ser merecedor de um tratamento de compreensão e de respeito as suas características física e psicológica. Esses valores culturais, ainda hoje, infelizmente, perpetuam e são repassados do adulto para a criança, esta por sua vez acaba internalizando e reproduzindo-os em sua vida na fase da adolescência e, depois, quando adultos.

Entretanto, nossas análises também nos mostraram que, através do debate e demonstração do que é o desrespeito à criança e ao adolescente, é possível agregar novos valores culturais e, assim, ajudar na formação de um olhar crítico desse leitor-cidadão às questões de violação de seus direitos.

Em suma, nossa contribuição com esse estudo foi apresentar uma possibilidade de trabalho com o texto literário voltado para o seu valor cultural, abrindo o debate no espaço escolar para as realidades sociais diferentes, merecedoras que estejamos atentos com nossa voz contestatória às situações de maus-tratos, abuso sexual e exploração do trabalho infantil experienciadas por nossas crianças e jovens todos os dias.

Enfim, para a realização dessa empreitada, o professor é imprescindível. Pensando nisso, tratamos de produzir um caderno pedagógico direcionado para ele, no intuito de fornecer-lhe subsídio didático-metodológico para que possa trabalhar com essas questões em sala de aula.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 5ª. ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre azul, 2011, p. 171-194.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

DÓRIA, Antônio Sampaio. **O preconceito em foco: análise de obras literárias infanto-juvenis: reflexões sobre história e cultura**. São Paulo: Paulinas, 2008.

ECO, Humberto. O Leitor-Modelo. In: **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 35-49.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Ministério da Justiça, Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

FALEIROS, Vicente de Paula & FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FERRO, Marcela Coladello & LUIZ, Fernando Teixeira. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. In: SOUZA, Renata Junqueira de, FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.123-144.

FLORENTINO, Manolo & GÓES, José Roberto de. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORI, Mary Del (Org). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.177-191.

GOMES, Carlos Magno. **Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica**. Jundiaí, Paco editorial: 2014.

GOMES, Carlos Magno Santos. O modelo cultural de leitura. In: **Nonada Letras em Revista**. Vol.15, n.18, 2012, p.167-184.

GOMES, Carlos Magno Santos. Ensino de literatura: dos estudos de gênero à historiografia. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. n.22, 2013, p.31-44.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORI, Mary Del (Org). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.259-288.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORI, Mary Del (Org). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.347-375.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**.- Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. In: GENS, Rosa, SANTOS, Leonor Werneck dos, MARTINS, Georgina (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010, p. 39-53.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. -23. ed. rev. e atual.- São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro & SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. In: **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**. Vol.1, n.1, 2013, p. 92-101.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras-impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo horizonte: RHJ, 2009.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

TORRES, Antônio et al. Por um pé de feijão. In: **Meninos, eu conto**. Rio de Janeiro: Record, 2002, p.15-19.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. - São Paulo: Atlas, 2006.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. **Considerações sobre o lugar do ensino de Literatura na Educação Básica**. Anais do SIELP. UBERLÂNDIA, vol.2, n.1, EDU FV, 2012.

VILELA, Arriete. Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar. In: **Grande baú, a infância**. Maceió: EDUFAL, 2003, p.7-9.



## ANEXOS



- Mãe, deixa eu brincar de roda na praça?

- Depois dos pratos lavados?

- Sim, mãe.

- E volta logo pro chuleio?

- Logo, mãe.

Numa bacia de ágata, os pratos de peixe sujos. Noutra, água limpa. Busco a bucha, ligeira vou, ligeira venho, trago sabão virgem, um taco, pedacito de nada. Miúda, num tijolo subo para melhor alcançar as bacias no jirau postas, feito, ele, na puxada da cozinha por dois candeeiros clareada. Ciranda cirandinha na praça, ouço. Tenho pressa, mas as ordens! Terríveis são as ordens: "Se cheiro de peixe deixar nos pratos, volta pra lavar tudo de novo".

Sabão muito na rede lanhosa da bucha, espuma e água. Do nariz aproximo o prato, peixe miserável - e tão gostoso estava! - de cheiro que fica. Desse cheiro não sabia entranhado assim no ágata dos pratos. Tenho pressa, ciranda cirandinha. Meia volta, mais água da fórmula, fria água, de beber no pote estivesse. Volta e meia vamos lá.

Vou? A idéia já passara, mas fraquinha. O taco de sabão capaz de acabar e nos pratos ainda do peixe o cheiro. Passo aqui a noite, acaba-se a roda, cadê ciranda cirandinha? Vejo-me os degraus da praça subindo. Borboleta fosse e não estaria mais leve, contente de brincar. "Vem..." Brancas mãos na espuma desfeitas.

Devo ir. Preciosa idéia. No banheiro está. Novo, redondo. Na mão escorrega, que a mão tem do sabão a espuma. Na blusa a mão enxugo, trago o sabonete. Sinto-lhe o cheiro: suave, agradável. No tijolo de novo subo. E desço. Das bacias a água mudo. Subo e desço desse tijolo, ligeira, miúda, volta e meia vou à fórmula, ciranda nas mãos, cirandinha alegre no peito. Do sabonete a espuma cheirosa nos pratos. Branca espuma, branquinha, consistente. Abundante. De espumear brinco, na palma da mão figuras faço, nos pratos, no jirau, sobre. Entretida assim fico. Sopro a espuma, solto-a no ar. Brinco, criança sou. Solitária, a cumprir ordens. Mas criança sou.

Torce-me a orelha a mãe. Susto tenho, e tanto, que na fantasia estava.

- Reinando, sua peruazinha?

- Já acabo, mãe, carece não me bater.

Mas bate. Na cara o sabonete me esfrega, espuma nos olhos me fica, ardem.

- Vai lavar tudo de novo, sua peruazinha, e com sabão.

Tudo de novo. E com sabão.

Cirandinha triste no peito. Ainda hoje.

## Anexo 2

## Por Um Pé de Feijão

Antônio Torres

Nunca mais haverá no mundo um ano tão bom. Pode até haver anos melhores, mas jamais será a mesma coisa. Parecia que a terra (á nossa terra, feinha, cheia de altos e baixos, esconsos, areia, pedregulho e massapê) estava explodindo em beleza. E nós todos acordávamos cantando, muito antes do sol raiar, passávamos o dia trabalhando e cantando e logo depois do pôr-do-sol desmaiávamos em qualquer canto e adormecíamos, contentes da vida.

Até me esqueci da escola, a coisa que mais gostava. Todos se esqueceram de tudo. Agora dava gosto trabalhar.

Os pés de milho cresciam desembestados, lançavam pendões e espigas imensas. Os pés de feijão explodiam as vagens do nosso sustento, num abrir e fechar de olhos. Toda a plantação parecia nos compreender, parecia compartilhar de um destino comum, uma festa comum, feito gente. O mundo era verde. Que mais podíamos desejar?

E assim foi até a hora de arrancar o feijão e empilhá-lo numa seva tão grande que nós, os meninos, pensávamos que ia tocar nas nuvens. Nossos braços seriam bastantes para bater todo aquele feijão? Papai disse que só íamos ter trabalho daí a uma semana e aí é que ia ser o grande pagode. Era quando a gente ia bater o feijão e iria medi-lo, para saber o resultado exato de toda aquela bonança. Não faltou quem fizesse suas apostas: uns diziam que ia dar trinta sacos, outros achavam que era cinquenta, outros falavam em oitenta.

No dia seguinte voltei para a escola. Pelo caminho também fazia os meus cálculos. Para mim, todos estavam enganados. Ia ser cem sacos. Daí para mais. Era só o que eu pensava, enquanto explicava à professora por que havia faltado tanto tempo. Ela disse que assim eu ia perder o ano e eu lhe disse que foi assim que ganhei um ano. E quando deu meio-dia e a professora disse que podíamos ir, saí correndo. Corri até ficar com as tripas saindo pela boca, a língua parecendo que ia se arrastar pelo chão. Para quem vem da rua, há uma ladeira muito comprida e só no fim começa a cerca que separa o nosso pasto da estrada. E foi logo ali, bem no comecinho da cerca, que eu vi a maior desgraça do mundo: o feijão havia desaparecido. Em seu lugar, o que havia era uma nuvem preta, subindo do chão para o céu, como um arrote de Satanás na cara de Deus. Dentro da fumaça, uma língua de fogo devorava todo o nosso feijão.

Durante uma eternidade, só se falou nisso: que Deus põe e o diabo dispõe.

E eu vi os olhos da minha mãe ficarem muito esquisitos, vi minha mãe arrancando os cabelos com a mesma força com que antes havia arrancado os pés de feijão:

- Quem será que foi o desgraçado que fez uma coisa dessas? Que infeliz pode ter sido?

E vi os meninos conversarem só com os pensamentos e vi o sofrimento se enrugando na cara

chamuscada do meu pai, ele que não dizia nada e de vez em quando levantava o chapéu e coçava a cabeça. E vi a cara de boi capado dos trabalhadores e minha mãe falando, falando, falando e eu achando que era melhor se ela calasse a boca.

À tardinha os meninos saíram para o terreiro e ficaram por ali mesmo, jogados, como uns pintos molhados. A voz da minha mãe continuava balançando as telhas do avarandado. Sentado em seu banco de sempre, meu pai era um mudo. Isso nos atormentava um bocado.

Fui o primeiro a ter coragem de ir até lá. Como a gente podia ver lá de cima, da porta da casa, não havia sobrado nada. Um vento leve soprava as cinzas e era tudo. Quando voltei, papai estava falando.

- Ainda temos um feijãozinho-de-corda no quintal das bananeiras, não temos? Ainda temos o quintal das bananeiras, não temos? Ainda temos o milho para quebrar, despalar, bater e encher o paiol, não temos? Como se diz, Deus tira os anéis, mas deixa os dedos.

E disse mais:

- Agora não se pensa mais nisso, não se fala mais nisso. Acabou. Então eu pensei: O velho está certo.

Eu já sabia que quando as chuvas voltassem, lá estaria ele, plantando um novo pé de feijão.



## Anexo 3



## Conselho Tutelar de Aquidabã – SE.

Lei Federal 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente

Lei Municipal 07/2002

ANO SE EXECUÇÃO: 01/06/2014 A 31/12/2014

TIPIFICAÇÃO DE VIOLÊNCIA	PÚBLICO / QUANTIDADE / SEXO						
	CRIANÇA	SEXO		ADOLESCENT E	SEXO		TOTAL GERAL
		M	F		M	F	
FÍSICA	23	20	03	18	12	6	41
PSICOLOGICA	X	X	X	08		08	08
SEXUAL	X	X	X	06	X	06	06
NEGLIGÊNCIA	135	10 3	32	20	10	10	155
OUTROS	07	04	03	05	04	01	12
TRABALHO INFANTIL	X	X	X	X	08		08
USO DE DROGRAS				02	02		02
IMPROCEDENTES	73						
TOTAL							305

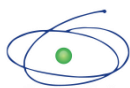
*Jose Marcus dos Santos*  
Conselheiro Tutelar

Av. Min. Leonor Barreto Franco, s/n – Centro. CEP: 49790-000

Fone/Fax: (79) 3341-1549 / Cel.: (79) 9990-5110

E-mail: [conselhotutelardeaquidaba@hotmail.com](mailto:conselhotutelardeaquidaba@hotmail.com)

Anexo 4



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**Campus Prof. Alberto Carvalho**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)**  
**Unidade de Itabaiana**

Elizabeth Dias de Souza Cintra

**Caderno Pedagógico**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jeane de Cássia  
Nascimento Santos

**Itabaiana, SE**

**2015**